



## **Autopercepções e Prática Desportiva**

**Um estudo com alunos do Curso de Educação e Formação de uma Escola Básica**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do Segundo Ciclo em Actividade Física Adaptada, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

Orientador: Professor Doutor Nuno Corte-Real

Emídio Manuel Costa Gomes Carneiro

Porto, Outubro 2011

Ficha de Catalogação:

---

Carneiro, E.C.G. (2011), Autopercepções e Prática Desportiva. Um estudo com Alunos do Curso de Educação e Formação de uma Escola Básica.

Porto: E. C. G. CARNEIRO. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Actividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCOLA INCLUSIVA, CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO, ADOLESCÊNCIA, AUTOPERCEPÇÕES, PRÁTICA DESPORTIVA.

**Dedicatórias**

**À Linda...**

**Ao Edgar e ao Renato**



## Agradecimentos

Esta caminhada não seria possível sem a ajuda de várias pessoas do meu meio ambiente habitual e outras que se foram cruzando nas estradas percorridas.

Aqui fica o meu sincero agradecimento pela ajuda e apoios que me prestaram. Contudo, há pessoas que marcam estas passagens da nossa vida e que não posso deixar de as mencionar:

- Meus pais que são responsáveis pela pessoa que fui, sou e serei;
- Minha esposa, pelo marido ausente que fui;
- Meus filhos que comigo colaboraram e que também foram prejudicados pela minha ausência;
- Minha cunhada Margarida, minhas sobrinhas Luísa e Alexandra;
- Colegas da informática da Escola de Rates;
- Direcção Executiva pela disponibilidade e abertura para a realização deste estudo;

Ao Mestre Alessandro Pedretti pelos esclarecimentos e ajudas prestadas na fase mais difícil, e pela amizade que fomos cimentando;

Ao Professor Nuno Corte Real pela Compreensão, Motivação e Profissionalismo. Pelos conselhos nos momentos de Ansiedade... e Obrigado pelo Exemplo de Pessoa.

A TODOS mais uma vez Muito Obrigado.



## ÍNDICE GERAL

<b>AUTOPERCEPÇÕES E PRÁTICA DESPORTIVA I UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA BÁSICA.....</b>	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XIII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>XV</b>
<b>ABREVIATURAS.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1-O CAMINHO ATÉ À INCLUSÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2-CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3-ADOLESCÊNCIA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4-AUTOPERCEPÇÕES.....</b>	<b>37</b>
<b>2.5- ACTIVIDADE FÍSICA/PRÁTICA DESPORTIVA.....</b>	<b>49</b>
<b>3- METODOLOGIA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1-CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2-CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 – INSTRUMENTOS E VARIÁVEIS ANALISADAS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.4 - PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.4.1 - RECOLHA DE DADOS.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4.2- ANÁLISE ESTATÍSTICA .....</b>	<b>62</b>
<b>4 - RESULTADOS.....</b>	<b>64</b>
<b>5 – DISCUSSÃO .....</b>	<b>71</b>
<b>6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>85</b>





## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA GLOBAL EM FUNÇÃO DOS ESCALÕES ETÁRIOS .....</b>	<b>58</b>
<b>QUADRO 2 - OS ALUNOS DOS CEF EM FUNÇÃO DO ESCALÃO ETÁRIO.....</b>	<b>59</b>
<b>QUADRO 3 - OS ALUNOS DOS CEF E A PRÁTICA DESPORTIVA.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 4 - OS ALUNOS DOS CEF E O CONTEXTO DA PRÁTICA DESPORTIVA .....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 5 – FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS CEF EM FUNÇÃO DO SEXO.....</b>	<b>66</b>
<b>QUADRO 6 – FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA DOS ALUNOS CEF EM FUNÇÃO DO ESCALÃO ETÁRIO .....</b>	<b>66</b>
<b>QUADRO 7 – FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA SEMANAL NOS ALUNOS CEF X ESCOLA .....</b>	<b>67</b>
<b>QUADRO 8 – AUTOPERCEPÇÕES NOS ALUNOS CEF NA CD E AE. ....</b>	<b>68</b>
<b>QUADRO 9 – AUTOPERCEPÇÕES NOS ALUNOS CEF NA CD E AE EM FUNÇÃO DO SEXO ..</b>	<b>68</b>
<b>QUADRO 10 – AUTOPERCEPÇÕES NOS ALUNOS CEF NA CD E AE EM FUNÇÃO DO ESCALÃO ETÁRIO .....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 11 - AUTOPERCEPÇÕES NOS ALUNOS CEF NA CD E AE EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA .....</b>	<b>70</b>
<b>QUADRO 12 - PRÁTICA DESPORTIVA EM RELAÇÃO AO GRUPO DE ALUNOS CEF E DO GRUPO ESCOLAR DE CONTROLO .....</b>	<b>70</b>



## RESUMO

A Escola Inclusiva é defendida como um modelo que respeita a diversidade dos alunos e que pretende que se salvaguarde o direito à educação e à igualdade de oportunidades, dando uma clara resposta às necessidades individuais e contribuindo para um desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade de cada indivíduo.

Sabendo o valor educativo e formativo que a actividade física e desportiva pode ter na procura do equilíbrio físico e psicológico de todas as pessoas no geral e dos jovens em particular, foram objectivos do nosso estudo estudar nos alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e também do 9º ano de escolaridade de uma Escola: i) os níveis de prática desportiva fora da escola, verificando as diferenças em função do sexo e da idade ii) como se percebem estes alunos relativamente à competência desportiva (CD) e à auto-estima (AE) iii) a relação entre os índices de prática desportiva registados, a CD e a AE.

A amostra era constituída por 140 jovens de ambos os sexos (52 % do sexo masculino e 48% do sexo feminino) sendo 26 dos CEF; tinham idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos (média de 14 anos). Os instrumentos utilizados foram o “Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes”, Corte-Real, Balaguer e Fonseca (2004) e uma versão de Fonseca e Fox (2002) do Self-Perception Profile for Adolescents (SPPAp) de Susan Harter (2004).

Principais resultados: i) apenas 26,5% dos alunos CEF e 36,8% dos alunos do 9º ano praticavam desporto com regularidade (3 ou mais vezes por semana); ii) os rapazes praticavam desporto com mais regularidade do que as raparigas; iii) a prática desportiva regular tendia a diminuir nos mais velhos; iv) os rapazes apresentaram valores médios mais elevados na CD (significativas) e na AE (não significativas) não se tendo observado diferenças significativas em função da idade (mais velhos com valores mais elevados); v) quem praticava desporto com maior regularidade percepcionava-se como mais competente no desporto e tinha maior auto-estima (diferenças não significativas).

Concluimos assim que é urgente implementarem-se programas de promoção da prática desportiva destes jovens uma vez que apresentaram percentagens muito baixas de prática desportiva regular, sendo as raparigas o grupo-alvo prioritário - não só revelaram menor prática desportiva, como valores mais baixos na competência desportiva assim como na auto-estima; por outro lado, os alunos CEF deverão também ter atenção especial uma vez que apresentaram valores mais baixos de PD do que os restantes alunos da Escola.

**PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA INCLUSIVA, CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO, ADOLESCÊNCIA, AUTOPERCEPÇÕES, PRÁTICA DESPORTIVA.**



## ABSTRACT

The Inclusive School is defended as a model that respects the students' diversity; intends to safeguard the right to an education and the equality of opportunities, by giving a response to individual needs and by contributing to a full and harmonious development of each individual's personality.

Knowing the educational and formative value that physical activity and sport can have in the search for a person's physical and psychological balance in the general and in particular youths. This study was aimed at students of Education and Training Courses (ETC) and also grade 9: i) the levels of sport practice outside of the school, verifying the differences in relationship to sex and age ii) how these students perceive sport competency (SC) and self-esteem (SE) iii) the relationship between the indexes of registered sports practice, to SC and SE.

The sample consisted of 140 participants of both sexes (52% male and 48% female) between the ages of 13 and 17 (14 year-old average); 26 of which were ETC. The instruments used were "Inventory of Behaviors Related to Adolescent Health" developed by Corte-Real, Balaguer and Fonseca (2004); and a version by Fonseca and Fox (2002) of Susan Harter's "Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)".

Main results: i) only 26.5% of CEF students and 36.8% of grade 9 students practiced sport regularly (3 or more times a week); ii) boys practiced sport with more regularity than girls; iii) regular sport practice tended to decrease with age; iv) boys presented higher medium values in SC (significant) and in SE (insignificant) not having observed significant differences in terms of the age (older with higher values); v) those who practiced sport with more regularity were perceived as more competent in sport and had more self-esteem (differences insignificant).

Therefore we concluded that implementation of programs to promote the practice of sport is urgent for these youths due to the extremely low percentages in regular sport practice, in which the girls are a high priority group - not only did they reveal to practice less sport but they also had less sport competency as well as less self-esteem; on the other hand, ETC students should also get special attention as they presented lower values of PD than the remaining students of the School.

KEYWORDS: INCLUSIVE SCHOOL, EDUCATION AND TRAINING COURSES, ADOLESCENCE, SELF-PERCEPTION, SPORTS.



## RÉSUMÉ

L'école inclusive est présentée comme un modèle qui respecte la diversité des élèves et qui permet de préserver le droit à l'éducation et l'égalité de chances, en donnant une réponse claire aux besoins individuels et en contribuant à un développement harmonieux et plein de la personnalité de chaque individu.

Sachant la valeur éducative et formative que l'activité physique et sportive peut avoir sur l'équilibre physique et psychologique de toutes les personnes en général et des jeunes en particulier, les objectifs de notre travail ont été l'évaluation de nos élèves dans les Cours d'Education et de Formation (CEF) et aussi des élèves de la 9e année de scolarité à l'école sur: 1) les niveaux de la pratique du sport à l'extérieur de l'école en vérifiant les différences par sexe et âge 2) comment ces élèves se voient par rapport à la compétence sportive (CS) et à l'estime de soi (ES) 3) le rapport entre les index du sport enregistré, en CS et l'ES.

L'échantillon était constitué de 140 jeunes, garçons et filles (52 % de garçons et 48 % de filles) et 26 des CEF, dont l'âge était de 13 à 17 ans (moyenne de 14 ans). Les instruments utilisés étaient le « Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde dos Adolescentes », Corte-Real, Balaguer et Fonseca (2004) et une version de Fonseca et Fox (2002) de « Self-Perception Profile for Adolescents » (SPPAp) de Susan Harter (2004).

Principaux résultats: I) seulement 26,5 % des étudiants de CEF et 36,8 % des élèves de la 9e année faisaient régulièrement du sport (3 ou plusieurs fois par semaine); II) les garçons pratiquaient plus régulièrement de sport que les filles; III) la pratique régulière de sport diminuait avec l'âge; IV) les garçons présentaient des valeurs moyennes supérieures en CS (important) et ES (non significative) n'ayant pas de différences significatives en fonction de l'âge (les plus âgés avec des valeurs plus élevées); v) ceux qui pratiquaient du sport avec une plus grande régularité se voyaient eux-mêmes comme les plus compétents dans le sport et avaient l'estime de soi plus élevée (différences peu importantes).

En conclusion, il y a un besoin urgent de développer des programmes visant à promouvoir le sport de ces jeunes une fois qu'ils avaient de très faibles pourcentages de la pratique sportive régulière, dont les filles sont une priorité -non seulement parce qu'elles ont pratiqué peu de sport mais parce qu'elles présentaient dans la compétence sportive et dans l'estime de soi des valeurs très faibles. En outre, les élèves de CEF devraient également avoir une attention particulière puisqu'ils ont présenté des valeurs plus faibles que les autres élèves de l'école dans la Pratique Sportive (PS).

**MOTS CLÉS : ÉCOLE INCLUSIVE, DES COURS DE FORMATION ET ÉDUCATION, L'ADOLESCENCE, AUTOPERCEPÇÕES, SPORT.**





## **Abreviaturas**

AC- Autoconceito

AE- Auto-estima

AF – Actividade física

APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Deficientes Mentais

EE- Ensino Especial

CEF – Cursos de Educação e Formação

DP - Desporto

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PD- Prática Desportiva

UNESCO- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization



## **1- INTRODUÇÃO**



## 1- INTRODUÇÃO

A Escola de hoje é uma escola em mudança. Numa sociedade de informação em que somos confrontados com múltiplos estímulos, a selecção e a estruturação dessa informação é um dos problemas com que qualquer docente se depara. Vivemos num mundo em transformação, o que afecta quase tudo o que fazemos.

Na escola como exemplo dessa mudança temos: novas áreas de ensino, novos cursos, novos processos de avaliação de professores e alunos, alterações na carreira docente, implementação de novos modelos de gestão e de autonomia, bem como uma situação social decorrente dos novos enquadramentos socioeconómicos. À escola coloca-se o desafio de continuamente procurar a construção de um processo para a mudança, um processo que se impõe, dinâmico, situacional e exequível.

Constitui assim um desafio actual, o insucesso escolar e o conseqüente abandono da escolaridade obrigatória, o que preocupa a comunidade educativa e continua a ser um dos problemas actuais do nosso sistema de ensino. Muito do insucesso escolar das crianças é apenas o espelho do insucesso social e pedagógico que não permite responder às suas necessidades (Fonseca, 1999). A desadaptação de algumas crianças à escola foi explicada, logo desde o início do século XX, pela imposição de um modelo único, inflexível que veiculava valores próprios de "uma burguesia citadina diferentes e estranhos nos meios populares" (Lopes 2004)<sup>1</sup>. Assim, impunha-se a criação de oportunidades alternativas ao sistema regular de ensino, no sentido de uma diversificação e flexibilização da oferta formativa e do estabelecimento de planos curriculares adaptados a grupos específicos de jovens, sobretudo àqueles com baixa escolaridade, que permitam o acesso a qualificações profissionais.

Com a publicação do Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, com vista a uma melhoria da qualificação dos Portugueses e a tomada de

---

<sup>1</sup>In Silva, Fonseca, Alcoforado e Vieira (2004) p. 59

medidas que visem de forma sistemática a promoção do sucesso escolar bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, surgem na escola Portuguesa os Cursos de Educação e Formação (CEF). Estes, cumprem um objectivo importante no enquadramento das políticas activas de emprego representando uma estratégia privilegiada no aumento das condições de acesso ao emprego, e na conseqüente preparação para a vida activa. O investimento na qualificação tem vindo a aumentar em Portugal, tendo tido o apoio do fundo social europeu, principalmente na estruturação do sistema de formação inicial e no desenvolvimento de um sistema de formação continua. Relativamente à formação inicial, o aumento da taxa de escolarização de jovens ao nível do ensino básico e secundário impõe-se como objectivo principal, assim como o investimento nas qualificações profissionais solicitadas no mercado de trabalho.

O risco de exclusão dos indivíduos com qualificações reduzidas é preocupante, pois se visualizam diminutas as oportunidades de emprego pouco exigentes em qualificações. Impõe-se, portanto, criar condições de maiores possibilidades de emprego dos indivíduos através de percursos de aprendizagem com vista a reforçar competências indispensáveis para o emprego a realização social e a inclusão.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma resposta da escola pública a esta necessidade de formação, promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono escolar. Regra geral estas turmas são constituídas por dois grupos de alunos: os que têm necessidades educativas especiais não permanentes (não incluídos no Decreto Lei 3/2008) e os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem devido a múltiplos factores (causas sócio-cognitivas e sócio-emocionais). O modo como cada aluno enfrenta a aprendizagem escolar não depende somente dos seus recursos cognitivos mas também de uma série de características afectivas e motivacionais relacionadas com as suas capacidades de equilíbrio pessoal: o seu auto conceito; as suas expectativas e os padrões atribucionais que adopta (Cabanach & Arias, 1998). Um aluno que se sente fracassado academicamente, tende a desenvolver expectativas baixas de sucesso na aprendizagem, apresenta fraca persistência

face às actividades e desenvolve sentimentos de baixa competência cognitiva e académica. Este tipo de atitude reduz a motivação e gera ansiedade e sentimentos negativos perante o trabalho escolar. Pode inclusive corroer a auto-estima e provocar sintomas típicos de um estado depressivo (Casas et al., 2000).

Como docente do quadro da Escola Básica onde lecciono, pude perceber as mudanças que estes cursos produziram no ambiente escolar. Em primeiro lugar pelo equipamento que nas aulas normalmente vestem e pelo clima que naturalmente existe nas aulas; também pelo facto que há alguns alunos cuja média de idades é superior à dos alunos do nono ano possuindo já formas de estar, comportamentos e interesses diferentes dos restantes. Dos dezasseis alunos que iniciaram o segundo ano CEF de hortofloricultura, só um tem idade inferior a quinze anos e um percurso escolar normal; os restantes têm mais de quinze anos de idade e apresentam duas ou mais retenções ao longo do seu percurso.

Questiono-me como se sentem e percebem estes alunos (turma CEF de hortofloricultura e agricultura biológica e turma de Olaria) em relação às restantes turmas pois é vulgar ver a turma de hortofloricultura envolvida em trabalhos específicos (cortar relva, tratar das árvores, transportar terra, adubar, regar e outras tarefas) nos espaços envolventes à escola.

Segundo Martins (1998) a escola deve ser capaz de valorizar o aluno criando dinâmicas próprias, sob pena deste iniciar um processo de negação e até de confronto com a cultura e os valores veiculados por esta.

A recente publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, estabeleceu novas regras no atendimento a crianças e adolescentes com NEE. Os pressupostos legais determinados pelo anterior Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto foram alterados e para a grande maioria dos docentes que leccionam na área do ensino especial, não favoreceu o atendimento ao grande número dos alunos com NEE, desrespeitando os seus direitos e os das suas famílias. A título de exemplo houve alunos que foram referenciados como alunos NEE até ao oitavo ano e subitamente deixaram de estar abrangidos por esta legislação sem que lhe tenha sido dado outro meio legal para a conclusão

do 9º ano. Um grande número de alunos que progrediram graças aos apoios de que beneficiaram sentiram novamente as suas limitações não conseguindo acompanhar os seus colegas de turma. Como normalmente me eram atribuídas turmas com alunos NEE percebi que estes alunos (ou grande parte deles) revelavam sintomas de problemas relacionais na família, na escola ou entre esses dois sistemas ou possuíam muitas dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos; com a substituição do Decreto-lei nº 319/91, de 23 Agosto e a entrada em vigor do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, naturalmente optaram pelos Cursos de Educação e Formação. Estes cursos são mais práticos, têm menor carga curricular teórica, mais rapidamente preparam os alunos para o mercado de trabalho e simultaneamente possibilitam completar o 9º Ano.

Compete assim à Escola pública promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e melhorar a qualidade do ensino através de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder á diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Os jovens a que o nosso estudo se reporta, embora também incluía alunos com NEE, é especialmente direccionado para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou simplesmente que revelam desinteresse pela escola devido a factores múltiplos. A maioria deles ainda não abandonou a escola mas revelaram no seu percurso académico desinteresse pela escola e a vontade de adquirir competências específicas para rapidamente entrarem no mercado de trabalho.

A Escola Inclusiva ou “Escola para todos” é defendida como um modelo que respeita a diversidade dos alunos, quaisquer que sejam as suas características, e que pretende que se salvguarde o direito à educação, à igualdade de oportunidades, dando uma clara resposta às necessidades individuais e contribuindo para um desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade de cada indivíduo.



Importa aqui ressaltar o valor educativo-formativo e simultaneamente inclusivo da actividade física e desportiva na procura do equilíbrio psicofísico, na saúde, no bem-estar geral e na qualidade de vida. O reconhecimento da estreita relação da actividade física e desportiva com a saúde e com a qualidade de vida confere à primeira grande significado e valor social.

Ao propor-me realizar este estudo sobre os alunos dos cursos CEF tenho questionado Professores de outras Escolas sobre a motivação dos seus alunos, para a prática da disciplina de Educação Física. Porque tenho a possibilidade de observar directamente o empenho e participação dos alunos da minha escola nas aulas de Educação Física e actividades extra curriculares, tenho uma opinião do seu envolvimento, mas não conheço o nível de prática desportiva fora da escola. Sendo o desporto uma das actividades de tempo livre que os jovens mais indicam como do seu agrado e conhecendo os múltiplos aspectos positivos decorrentes da sua prática, questiono de que modo esta está presente no seu quotidiano.

Deste modo, foram objectivos deste meu trabalho:

1-Identificar os níveis de prática desportiva destes jovens CEF comparativamente aos colegas das restantes turmas do nono ano, verificando as diferenças em função do sexo.

2-Analisar as autopercepções, nos domínios da competência desportiva assim como da auto-estima, verificando as diferenças em função do sexo.

3-Analisar a correlação entre a prática desportiva, competência desportiva e auto-estima.

Em primeiro procedeu-se ao enquadramento teórico das palavras-chave nomeadamente Escola inclusiva, CEF, Adolescência, Autopercepções e Prática Desportiva.

De seguida realizou-se o tratamento e análise de dados comparando os resultados obtidos com as turmas do nono ano da Escola de Rates e as duas turmas dos CEF.

Seguidamente foram interpretados e discutidos os resultados obtidos comparativamente a outros estudos de índole semelhante.

Salientam-se de seguida as conclusões e implicações pedagógicas que possam ser retiradas deste estudo.

Por último refere-se a bibliografia utilizada.

## **2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 2.1-O CAMINHO ATÉ À INCLUSÃO

“Dar o exemplo não é a melhor maneira  
de influenciar os outros -É a única”  
AlbertSchweitzer

### Contextualização

Leccionava na Escola Preparatória da Trofa e um colega de Língua Portuguesa, que era sem dúvida um exemplo de Professor, lançou-me um desafio e simultaneamente um pedido pois precisavam de um profissional de Educação Física para leccionar na APPACDM<sup>2</sup> da Trofa. Sem saber bem o que me esperava, aceitei o desafio.

Ao aceitar comecei uma aventura, pois sendo então o único responsável pela disciplina de Educação Física, tinha que leccionar com todos os alunos deste Centro, aproximadamente trinta e cinco alunos. Alguns alunos trabalhavam em grupo pois não tinham limitações físicas, outros individualmente pois eram crianças com limitações profundas. No primeiro ano as dificuldades foram muitas e marcantes e lembro-me que costumava dizer que me custava mais as duas horas que passava dentro do Centro do que um dia inteiro na Escola regular. Lembro-me de vários alunos e em especial de um aluno com Paralisia Cerebral que na opinião da Psicóloga responsável pelo Centro era o aluno mais inteligente da casa; para qualquer dúvida que fosse necessário apurar a verdade “ o Rui regra geral sabia o que se tinha passado e correctamente.”

Passados vinte anos não tenho um Rui mas tenho um Tiago que também anda de cadeira de rodas e que igualmente possui limitações intelectuais por doença idêntica; com a grande diferença que este aluno frequenta não um APPACDM mas a escola regular convivendo com uma turma

---

<sup>2</sup> Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Deficientes Mentais

regular e somente tendo algumas aulas individualmente. Mas então o que mudou no nosso sistema de ensino tal como em outros países?

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) conheceu uma nova definição, referindo todas as crianças e jovens cujas necessidades educativas se relacionem com a deficiência ou dificuldades escolares e conseqüentemente têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade. Aqui se incluem as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de área ou grupo desfavorecidos ou marginalizados.

A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos principais agentes educativos que são os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania. “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos” Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O tema da inclusão social é sem dúvida uma das bandeiras usadas pela classe política; basta estar atento às campanhas políticas e rapidamente nos apercebemos que este tema é actualmente, um premente problema social a que os políticos não se esquecem de referir nas suas campanhas, o que evidencia a sua actualidade e urgência. Veja-se um trecho do discurso de tomada de posse do Presidente da República Aníbal Cavaco Silva – “A pessoa humana tem de estar no centro da acção política. Os Portugueses não são uma estatística abstracta. Os Portugueses são pessoas que querem trabalhar, que aspiram a uma vida melhor para si e para os seus filhos. Numa República social e inclusiva, há que dar voz aos que não têm voz”.

Segundo (Peixoto, 1991 p. 27): “A escola sendo ponto de encontro de uma população com culturas, linguagens e códigos de comportamentos variados, deverá ter uma postura de aceitação e valorização das diferenças

individuais, com base no princípio de que ser diferente não significa, necessariamente, ser pior ou melhor”. Esta atitude perante a diversidade dos alunos impõe uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais e, portanto, o uso de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno.

O objectivo da educação deve ser o mesmo para qualquer aluno: o desenvolvimento da autonomia e da identidade pessoal. Os meios para o alcançar é que podem ser diferentes. Se as necessidades educativas especiais, são um problema devemos procurar a solução adequada dentro da comunidade educativa, utilizando os meios educativos apropriados.

### **Da Segregação à Integração**

*Por um uso perverso da razão viemos dividindo a humanidade em categorias irreduzíveis entre si, os ricos e os pobres, os senhores e os escravos, os poderosos e os débeis, os sábios e os ignorantes, e em cada uma dessas divisões fizemos novas divisões, de modo a podermos variar e multiplicar á vontade, incessantemente, os motivos para o desprezo, para a humilhação e a ofensa. (JOSÉ SARAMAGO)*

Ao longo da história da humanidade, em algumas sociedades, era prática normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Na Idade Média, a igreja considerava-as possuídas pelo demónio submetendo-as a práticas de exorcismo, condenando nessa altura o infanticídio.

Nos séculos XVII E XVIII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios e prisões, junto com velhos, delinquentes, e indigentes.

No final do século XVIII surgem as instituições especializadas. A sociedade sente-se agora mais descansada e aliviada, ao proporcionar cuidados e assistência ao deficiente, protegendo-se e protegendo-o. Separando-se o deficiente, segrega-se e discrimina-se. Este foi o caminho que a humanidade percorreu até meados do século XX.

O século XX caracteriza-se pelo início da escolaridade obrigatória em vários países. Assim se verifica a dificuldade de muitos alunos conseguirem

acompanhar o ritmo normal da turma, sobretudo os deficientes. Aparecem assim as classes especiais que agrupam as crianças segundo diversas classificações, em função das etiologias verificadas.

Bairrão (1998), refere três períodos históricos no desenvolvimento das estruturas organizacionais para deficientes. O primeiro período, o dos esquecidos e escondidos que se situa no início deste século, dando continuidade ao modelo asilar e segregativo do século anterior, mantém longe da sociedade os deficientes, cujas famílias se sentiam, provavelmente, mal com a discriminação de que eram alvo.

Durante o segundo período, denominado de «despiste e segregação» verifica-se o apogeu das técnicas psicométricas cuja preocupação é segundo Bairrão (1998), classificar e diagnosticar em vez de educar.

O terceiro período denominado de «identificação e ajuda» tem início nos anos 70 e está na base da lei 94-142 de 1975, publicada nos Estados Unidos da América. Esta lei atribui direitos iguais para todos os cidadãos, em matéria de educação. Esta legislação vai ter influência em todo o mundo.

Será interessante referir nesta relação escola e segregação que segundo Niza (1996) em Portugal no ano de 1911, apenas um terço das crianças dos sete aos catorze anos frequentava a escola obrigatória. Atente-se ao decreto nº 20741 onde se afirma que os liceus” têm de ser reservados aos fortes e aos mais aptos” ou ao artigo de Marcelo Caetano (citado por Cortesão, 1988, pp.149-150), em que ele afirma que” uma criança filha de um operário não tem para as ciências a mesma preparação hereditária que tem para o ofício do seu pai e por isso não passará, nunca de um medíocre intelectual” (...) Depois desta viagem pelas práticas de exclusão concluímos que esta desumanidade só foi possível pelos contextos que a determinavam. Os factores culturais, económicos, filosóficos e sociais de cada época, influenciaram a forma como se foi encarando os indivíduos com deficiência (Bairrão et al., 1998, p. 15).

A segunda metade do século XX caracterizou-se, entre outros aspectos, por um certo desafio que o conceito de normalização trouxe à sociedade. No



entanto, a ideia principal contida no conceito de Normalização encontrava-se já subjacente, desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Integração e de acordo com a literatura especializada, consiste em se inserir pura e simplesmente, no seio da sociedade em geral e nas instituições em particular o indivíduo que tem algum tipo de deficiência e que por méritos pessoais e profissionais próprios, alcançou níveis de competência compatível com os padrões sociais vigentes (Sasaki, 1997)

Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Daí talvez possamos afirmar: Toda a educação é especial, varia a especialidade. Surge assim o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) na sequência dos movimentos de integração e inclusão.

A Escola, como instituição social, não poderá agir de forma a rejeitar ou a segregar “aqueles que não aprendem como os outros”, sob pena de se negar a si própria. Não será a criança a adaptar-se à Escola, mas sim o contrário. E quando nos referimos à Escola falamos de todos os seus agentes.

Para a integração de alunos com NEE surgem, nos anos 70, dois documentos fundamentais: nos EUA, em 1975 o Public Law 94-142, e o denominado Warnock Report, publicado em 1978, em Inglaterra. Com esta legislação dá-se uma viragem a vários níveis: passa a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização. Assentando no princípio de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e, como tal, deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

O Warnock Report veio colocar a atenção na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, desviando a centralização médica nas deficiências, assumindo o modelo educativo em detrimento do modelo médico-pedagógico. O Warnock Report introduziu o conceito de NEE que se refere ao desfaseamento entre o nível de comportamento ou de realização da

criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.

Segundo Fonseca (1997 pp.226- 229) “a integração é, em suma, educar as crianças deficientes, nas classes dos não deficientes e segundo este a integração implica uma atenção permanente aos estudos de organização e modificação de comportamento, de desenvolvimento humano, de análise de sistemas de desenho curricular, de atitudes dos professores, de atitudes dos pais e companheiros, de modelos de sucesso escolar”.Fonseca (1997) aponta algumas das prioridades na filosofia da integração, afirmando que “a classe regular” e a “escola regular” terão de alargar e expandir as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, incluindo os deficientes. Só assim se pode integrar um maior número de crianças. Novos programas, novos currículos, novas funções para os professores das classes regulares, novos conteúdos na sua formação, novos suportes, novos processos de colaboração entre técnicos, etc., são alguns dos sectores de desenvolvimento educacional que o conceito de integração arrasta consigo.

### **Da Integração à Escola Inclusiva**

Porter (1997, cit. por Hegarty, 2001) define as diferenças entre a inclusão e a integração, que, embora muitas vezes sejam usadas como sinónimos, são conceitos diferentes. Porter refere como principais diferenças entre os dois conceitos, o facto de a integração estar centrada na sala de aula e a inclusão (escolar) estar centrada no aluno integrado. Assim ao aluno integrado, é realizado um diagnóstico após o qual é criado um programa individual em função das suas dificuldades. Relativamente ao aluno incluído o processo será de resolução dos seus problemas em colaboração com uma equipa multidisciplinar. Desta equipa sairão estratégias para o professor realizar a sua actividade numa sala de aula que favoreça a adaptação e o apoio.

Marchesi (2001) chama atenção para o facto de os alunos serem todos diferentes, quer em termos de ritmos de aprendizagem, quer quanto á

maneira como se posicionam face ao processo de ensino/aprendizagem e à forma como processam os conhecimentos, devendo a escola inclusiva dar atenção às diferenças

A perspectiva da Escola Inclusiva é oposta à da Escola tradicional e integrativa porque promove uma Escola de sucesso para todos ao considerar que todos são diferentes, e necessitam de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996).

Todos os alunos podem participar de uma forma plena na Escola regular. Quando se diz que a Escola Inclusiva se dirige a alunos diferentes está a afirmar-se que diferentes não são só os alunos que assumem uma condição de deficiência, mas sim todos aqueles, que não tendo nenhuma deficiência identificada, não aprendem se não tiverem uma atenção particular no seu processo de aprendizagem.

É urgente que a Escola se abra ao mundo e desenvolva esforços para responder à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. O caminho da mudança passa por uma crescente responsabilização da escola na promoção de uma educação para todos, transformando o conceito de diferença em diversidade. É assim necessário e urgente que se contrarie a forte tendência para a anulação da diversidade dos alunos (Peixoto e Carvalho, 2000).

Aprender a conviver com crianças diferentes é o ponto de partida para que se possa atingir a igualdade de direitos e o primeiro passo é dos adultos. Hoje exige-se uma pedagogia centrada nas crianças e nas suas necessidades, de modo a dar respostas adequadas às suas características, para que a sua inclusão seja plena.

De acordo com Heward (2003), o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender segundo uma metodologia diferente; isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições actuais. Não são só os alunos que são diferentes, mas os professores também o são. Ser diferente faz parte da natureza humana e não deve ser entendido de uma forma negativa. A Escola Inclusiva dirige-se

aos “diferentes”, isto é, a todos os alunos e, é ministrada por “diferentes”, isto é, todos os professores.

Sendo a exclusão social uma realidade incontornável, compreende-se, por isso, que uma das actuais prioridades da UNESCO<sup>3</sup> consista, precisamente, em promover e induzir dinâmicas de transformação nos sistemas educativos do maior número possível de países, de modo a poderem garantir uma maior equidade e uma mais efectiva igualdade de oportunidades às crianças e jovens em idade escolar. A realização da referida Conferência de Salamanca - a qual contou com a presença de mais de uma centena de países - é, exactamente, um testemunho desse esforço da UNESCO.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994,pág.9-10) as escolas inclusivas devem: incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, excepto em casos justificados; proporcionar programas educativos tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades de cada criança; adoptar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades; combater as atitudes discriminatórias; contribuir para a criação de comunidades abertas e solidárias; contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva onde a educação seja para todos; proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

As escolas inclusivas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (ponto 3 da D.S., pág. 17), onde se incluem:

“ (...) crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

A Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares com uma

---

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação

orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Ainscow, 1999).

Nesta linha, a inclusão tem surgido frequentemente em documentos elaborados por inúmeras instituições governamentais e não governamentais como a UNESCO e a UNICEF<sup>4</sup> que se preocupam com as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Reforçando esta ideia, o princípio da educação inclusiva foi reconhecido na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Em consequência deste movimento, a UNESCO propõe-se alcançar em 2015 o objectivo da educação básica para todas as pessoas com incapacidades.

Assim, procura-se converter as escolas, gradualmente, em reais instrumentos de inclusão sócio-educativa que preparem as novas gerações para uma vivência de plena participação social e subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença. Esta nova forma de estar, porém, só será possível quando a Escola conseguir disponibilizar uma educação de qualidade para todos e não, apenas, para alguns. Os conceitos de igualdade e de qualidade subjacentes à ideia de resposta à diversidade traduzem, pois, a essência da educação inclusiva, pelo que terão de presidir, numa perspectiva de simultaneidade, a qualquer tentativa de concretização da escola inclusiva. Para que este propósito possa ser aplicado nas escolas, é necessário, antes de mais, definir, bem nitidamente, uma concepção de escola inclusiva que consagre, os referidos ideais de igualdade e de qualidade.

As acções desenvolvidas por organizações como a UNESCO têm contribuído para que as gerações deste novo milénio privilegiem a relação recíproca, baseada em valores de cooperação e solidariedade,

---

<sup>4</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância

contrariamente ao que se passou no século passado, onde se privilegiou o individualismo e a competição. A inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação da sociedade actual.

Por outro lado, a filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite tomar consciência que todos somos diferentes, e como tal, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Com estas vivências eles aprendem que cada um de nós tem sempre algo de valor a exportar para os outros.

De qualquer modo, não tem sido nada fácil esta mudança, levando autores como Rodrigues (2003, p.91) a questionar a aplicação na prática da reforma inclusiva, ao colocar a seguinte questão: "se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?". Verificamos a pertinência desta questão quando constatamos as difíceis condições que as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão por qualquer outro motivo, encontram na nossa sociedade para poderem ter uma vida com dignidade e com qualidade.

Vários estudos sobre exclusão social citam abundantes exemplos em como a escola, o trabalho, o território a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional e a habitação, encontram-se longe de serem amigáveis e aliados das pessoas que possuem qualquer tipo de constrangimento. Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é, não parece possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido.

Segundo Peixoto (1991 p.27): " A escola sendo ponto de encontro de uma população com culturas, linguagens e códigos de comportamentos variados, deverá ter uma postura de aceitação e valorização das diferenças individuais, com base no princípio de que ser diferente não significa, necessariamente, ser pior ou melhor." Esta atitude perante a diversidade dos alunos impõe uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais e, portanto, o uso de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem

diversificadas e de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de persecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

A inclusão deve ser considerada mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial; ela é um novo paradigma de pensamento e de acção, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que excepção (Sassaki, 1999).

A escola inclusiva ou escola para todos é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde cada um tem o seu lugar próprio encontrando uma resposta às suas necessidades específicas, sem prejudicar os outros, antes pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, pelos recursos e serviços que determina e pela mudança que impõe. Corresponde a uma significativa alteração teórica e a diferentes processos de ensino-aprendizagem (Peixoto e Carvalho, 2000).

### **A Inclusão no Projecto Educativo da Escola de Rates**

No seu Projecto Educativo a Escola onde lecciono definiu que uma das suas prioridades seria o combate ao abandono escolar e ao absentismo, definindo para tal metas para a sua consecução. No 1º, 2º e 3º ciclos a meta para o abandono escolar “deve situar-se nos zero por cento e apenas deve ser considerada para os alunos que frequentam turmas do CEF ou que integram turmas cujos discentes sejam oriundos de famílias com evidentes problemas de integração social e de risco de abandono, em que se admite um abandono até 25 por cento. Na definição de linhas estratégicas de acção o Projecto

Educativo de Escola apresenta:

- Concertação ao nível do conselho de turma no sentido de diagnosticar as necessidades transversais das turmas a fim de delinear estratégias e percursos educativos comuns que vão ao seu encontro.

- Intensificação do acompanhamento dos alunos que apresentaram, logo no início do ano, altos níveis de desinteresse e/ou falta de assiduidade.

- Utilização do desporto escolar e Clubes como instrumentos de inclusão, combate ao insucesso e abandono escolar e, a aquisição de hábitos de vida saudável e formação integral dos jovens.

- Criação de programas de tutoria para alunos em situação de risco, implementação de um processo formal de identificação e encaminhamento de alunos desenquadrados do ensino regular e com potencial vocação para cursos de educação e formação.

- Monitorização das ocorrências disciplinares.

- Acções junto dos Conselhos de Turma/Docentes e de Directores de Turma no sentido de incentivar a reflexão/acção sobre problemas, visando a uniformização de abordagens.

- Sensibilização e uniformização da comunidade para a necessidade de desenvolver/aprofundar um clima de serenidade e disciplina.

- Divulgação das regras relativas a procedimentos a aplicar aos diferentes elementos da comunidade educativa.

- Prevenção dos problemas disciplinares através do acompanhamento dos possíveis casos problema, quer a nível individual quer de turma.

- Potenciar a utilização do Gabinete de Apoio ao Aluno, como estrutura de audição de alunos e mediação de conflitos. Este gabinete é um projecto com o objectivo de ajudar os alunos, na procura de resolução dos seus problemas quotidianos, prevenir comportamentos de risco, combater o absentismo e o abandono escolar, estabelecer estratégias de intervenção de combate à exclusão social dos alunos.

Os alunos CEF representam, como referido em cima, o exemplo vivo de uma escola inclusiva que tem de se adaptar à realidade actual de possuir



alunos mais velhos, com interesses regra geral divergentes dos restantes, com estilos de vida já diferenciados, onde temas como o absentismo e abandono escolar se colocam mais pertinentes. A resolução de conflitos entre alunos desta faixa etária é um dos problemas que se coloca à escola no seu dia-a-dia, daí a criação do gabinete de apoio ao aluno (em outras escolas com outras designações mas com os mesmos objectivos) para a mediação através de professores mais experientes e com algum tempo para apurar factos conducentes á resolução dos problemas.

A Temática dos CEF, o seu enquadramento e características destes alunos, são o tema que iremos abordar de seguida.

## 2.2-CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

### Introdução

Com a Experiência de Director de Turma foram vários os alunos que orientei na busca de cursos técnico-profissionais dado que estes não conseguiam acompanhar os colegas em termos de aproveitamento. A procura de saídas profissionais que mais rapidamente preparam para o mercado de trabalho e de conteúdos mais práticos e mais motivantes eram a razão para a frequência de cursos na Escola Agrícola Campo Verde direccionada para os cursos de educação e formação de operador de máquinas agrícolas e mecânica de veículos ligeiros.

Com a criação na Escola onde lecciono no ano de 2009-2010 do primeiro Curso de Educação e Formação de Jovens na área de Hortofloricultura biológica deu-se um grande passo para a plena realização da escola inclusiva pois estes alunos já não necessitavam de sair da escola regular para poderem continuar num curso que vai de encontro às suas motivações e mais rapidamente os prepara para o mercado de trabalho. Porque muitos deles foram meus alunos, é com agrado que os vejo a frequentar a escola onde iniciaram o ensino básico na companhia dos colegas que conhecem e na escola mais próxima do seu agregado familiar. O aspecto negativo a salientar é a oferta que as escolas conseguem ter, quer em função de pessoal docente quer em função de meios materiais necessários para a leccionação dos cursos que, frequentemente, não satisfaz as reais motivações dos alunos.

Através do Despacho conjunto nº 453/2004 de 29 de Junho, publicado no Diário da república, 2.<sup>a</sup> série, nº175, de 27 de Julho de 2004, rectificado pela rectificação nº1673/2004, de 13 de Agosto, publicada no Diário da República 2.<sup>a</sup>série, nº211, de 7de Setembro de 2004, foram criados e regulamentados os cursos de educação e formação, destinados, preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já haviam abandonado a escola, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, desejassem obter uma

qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. Pretendeu-se então criar e regulamentar uma oferta integrada de educação e formação qualificada, complementar das modalidades existentes, com o objectivo de assegurar um continuum de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída e que fomentasse a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação, valorizando desta forma a qualificação e certificação profissional. A experiência adquirida permite concluir que é necessário melhorar os factores de integração e acompanhamento destes alunos ao longo de toda a sua formação, quer intervindo na constituição das turmas, dando-lhes uma maior dimensão crítica, quer reforçando as atribuições do director de curso, aumentando as possibilidades de acompanhamento dos alunos.

### **Quem são os alunos CEF?**

Para responder a esta questão é naturalmente necessário fazer um enquadramento de cada escola pois a realidade de uma escola do interior não será igual á realidade de uma escola dos arredores do Porto ou da área metropolitana da grande Lisboa mas desde a sua criação em 2004 existem “alunos tipo” que representam a grande maioria dos alunos que frequentam os CEF.

Perfil 1-Alunos que por diversas razões se atrasaram no seu percurso escolar mas que após ingressar num curso CEF revelam muito interesse, empenho e comportamento exemplar. Existem alunos que revelam elevados níveis de desempenho na área de formação tecnológica.

Perfil 2-Como já referi anteriormente, com a entrada em vigor do Decreto Lei nº 3/ 2008 muitos dos alunos referenciados como NEE deixaram de ter enquadramento legal e sentiram novamente as suas grandes dificuldades em acompanhar as classes regulares normais. Estes alunos beneficiaram durante anos de medidas educativas especiais das quais saliento: redução parcial do currículo e de condições especiais de avaliação, seja pelo tempo concedido para a realização das avaliações seja com a realização de avaliações diferenciadas dos restantes colegas de turma. Estes alunos porque não conseguiam acompanhar o ritmo de

aprendizagem dos colegas acabavam por revelar atitudes desajustadas ao clima de aprendizagem da turma. Não revelavam comportamentos agressivos nem colocavam em causa a autoridade do professor.

Perfil 3- Alunos que apesar de não revelarem dificuldades de aprendizagem foram somando retenções repetidas, revelam desinteresse pela escola, esta não responde aos seus interesses e motivações e como tal é uma perda de tempo. Coleccionam faltas e retenções e só voltam à escola porque finalmente vão aprender coisas práticas para a vida e estar muito menos tempo presos nas disciplinas ditas teóricas. Revelam grande grau de imaturidade sendo todas as situações mais imprevistas motivos para o riso e a distração.

Perfil 4- Alunos em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola e que agora se inscreve num CEF para poder adquirir a equivalência ao nono ano ou até mesmo ingressar num profissional porque encontrou uma área com a qual se identifica. Estes alunos regra geral, faltam muito, são desinteressados, danificam os materiais escolares, são de opinião que a escola é que tem que adaptar-se aos alunos.

Perfil 5- Aluno que já frequentou um curso CEF tipo 1 com a duração de 1125 horas que confere a equivalência ao 2º ciclo do ensino básico e (qualificação profissional de tipo - 1). O aluno prossegue estudos e frequenta um CEF tipo 2 com equivalência ao nono ano. Alunos regra geral problemáticos. (por vezes os próprios pais concordam que as regras que são muito duras)

Perfil 6 – Aluno sinalizado pela comissão de protecção de crianças e jovens em risco por vezes com antecedentes criminais a frequentar instituições sociais. São alunos que não sabem ouvir, não têm nem aceitam regras, a escola é uma prisão, têm prazer em provocar e por vezes lidam mal com a autoridade da escola respondendo à autoridade imposta com frases do género “não quero, não me apetece, não faço!”.

Embora uma das turmas CEF existentes na minha escola apresente uma média de idade relativamente baixa (turma de olaria) estes alunos porque apresentam já duas retenções em média, encontram-se regra geral, na fase intermédia da adolescência. Desta forma, vamos a seguir procurar conhecer melhor

a adolescência para termos uma melhor compreensão destes jovens que se encontram no período mais fantástico, apetecido, mais nostalgicamente desejado, mais saudável (...). É bom que recordemos que muito do que somos, do que pensamos e do que fazemos, designadamente a consolidação dos hábitos e estilos de vida (saudáveis ou prejudiciais) foi aprendido ou sedimentado na segunda década da vida (Cordeiro, 2009).

É esta fase própria de comportamentos exploratórios e de atracção pelo abismo que iremos abordar a seguir.

## 2.3-ADOLESCÊNCIA

### Preâmbulo

Antigos pensadores e filósofos referiam-se-lhe dizendo:

Esta juventude está podre desde o fundo do coração. Os Jovens são maus e preguiçosos. Não serão nunca como a juventude de outrora. Os de hoje não são capazes de manter a nossa cultura.<sup>5</sup>

O nosso mundo atingiu um estado crítico. Os filhos não escutam os pais. O fim do mundo não pode estar muito longe.<sup>6</sup>

Não tenho nenhuma esperança no futuro do nosso país se a juventude de hoje toma o comando amanhã, porque esta juventude é insuportável, sem moderação, simplesmente terrível (Hesíodo, 720 a. C.)

A nossa juventude ama o luxo, é mal-educada, faz pouco da autoridade, e não tem nenhum respeito pelos mais velhos. As crianças de hoje são tiranas. Não se levantam quando um velho entra na mesma sala, respondem aos pais e são más (Sócrates, 470 a 399 a C.)

Hoje é comum ouvirmos frases semelhantes, proferidas pelos pais e outras pessoas com responsabilidades educativas, tal facto mostra-nos a dificuldade, ainda

---

<sup>5</sup> Inscricção encontrada numa olaria das ruínas da babilónia, 3000 a.C.

<sup>6</sup> Um sacerdote egípcio, 2000 a.C.

hoje sentida, de compreendermos esta fase (este período) do desenvolvimento humano (Peixoto,1988).

O conceito de adolescência como etapa distinta do ciclo de vida é relativamente recente e a suas delimitações de início e de fim variam ao longo das gerações e de uma sociedade para outra (Bedin, 2009). Blos e Winnicott (citados por Sampaio p.21), “defendiam no início dos anos 70 a inevitabilidade do conflito adolescente”. Blos afirmava que a “adolescência não poderia seguir o seu curso normal sem regressão e Winnicott sustentava que a cura da adolescência reside na passagem do tempo e no processo maturativo gradual”.

A adolescência começou, no início do século XX, por ser caracterizada como uma fase de agitação e tensão por Stanley Hall e Sigmund Freud, embora mais tarde Margaret Mead também tivesse observado uma passagem tranquila quando os papéis sociais se encontravam bem definidos (Sprinthall & Collins, 2003)

### **Adolescência - A idade de transição**

A Adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano fundamental para o crescimento e maturação física e psicológica. É nesta fase que o indivíduo procura construir e cimentar de uma forma pró-ativa a sua identidade, que ensaia e se afirma como ser independente, autónomo, diferente do outro, com necessidades, interesses, capacidades e linguagens diferentes. É um período em que a mudança é a principal fonte de toda a novidade, gerando um leque enorme de novas capacidades (Sprinthall & Collins,1994).

Adolescência vem do latim «adolescere», termo que significa crescer. Adolescência é acima de tudo crescimento físico e mental, maturação, desenvolvimento. As sociedades modernas industriais reconhecem um longo período de transição conhecido como adolescência, uma transição desenvolvimental entre a infância e a idade adulta, que implica importantes mudanças inter-relacionadas ao nível físico, cognitivo e psicossocial (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Para Coleman, citado em Neuenschwander (2002 p. 134) a adolescência é o estágio do desenvolvimento humano que finaliza a infância e introduz a idade adulta daí dever ser estudada numa perspectiva psicológica. Pelo contrário, se esta consistisse num conjunto de respostas situacionais dadas pelos indivíduos numa dada sociedade ou cultura então ela deveria ser estudada pela sociologia e antropologia. Neste estágio, a especificidade da cultura e do tempo são temas recorrentes e centrais. Por exemplo, as meninas na Indonésia eram levadas para casas especiais destinadas a mulheres, depois de serem menstruadas, e aí eram aceites ascendendo à condição de mulheres através de um ritual Mead, (citado em Neuenschwander, 2002 p.134)

“É na segunda década da vida que se tomam as decisões que, depois, provavelmente continuarão ao longo da vida - sejam o consumo de substâncias tóxicas ou a opção por estilos de vida nocivos (ou protectores), sejam os hábitos alimentares sejam os traços de personalidade. Mas acima de tudo, existe uma enorme vontade de viver (mesmo sem se saber bem como...) uma fome de ser, um caminho irreversível, um sol que não se pode tapar com qualquer peneira (...). Porque a segunda década de vida tem mais de apetecível do que de detestável. Mais de desejável do que aborrecido. Mais de descoberta do que monotonia” (Cordeiro, 2009 p.29).

O corpo adquire uma outra forma e uma nova atitude e linguagem, a “cabeça” pensa agora através de hipóteses e, de uma forma mais abstracta, os outros passam a ter um peso maior e a determinar a vida do indivíduo, as suas motivações e os seus comportamentos (Sprinthall & Collins, 1994).

A adolescência, tal como hoje a conhecemos, é uma realidade histórica relativamente recente que surge em meados do século XIX, quando o controle das famílias sobre as crianças se estendeu até ao casamento (Claes, 1991) e representa o produto dum maior prolongamento temporal entre a maturidade biológica e a assumpção de papéis sociais de adulto. Contudo esta realidade não é um paradigma válido para todos os povos, tal como afirmam Crockett e Perinat, (citado por Corte-Real, 2006), foi sobretudo a partir da última metade do século XX e nas nações mais industrializadas que se passou a reconhecer a adolescência

como uma fase do desenvolvimento humano. A adolescência passou então a concentrar uma atenção especial. Existem no entanto culturas e sub-culturas onde esta não é ainda considerada como um estágio do desenvolvimento humano. Este é portanto um processo longo e com ritmos diferentes.

### **Será a adolescência uma crise?**

Para além do processo maturativo bio-psicológico que é, só por si, o responsável por um número considerável de conflitos e ambivalências que tornam a adolescência” uma idade crítica”, há que considerar hoje, e particularmente nas sociedades ditas evoluídas, causas exteriores ao próprio indivíduo, que vão acentuar a crise própria da idade.

Para Debesse (1948), a estrutura da crise assenta fundamentalmente nas relações que os seguintes elementos mantêm entre si: a discordância orgânica, a desadaptação social e o despertar do pensamento social.

Segundo Neuenschwander (2002 p.136) “O facto de existir uma crise da adolescência é cada vez mais contestado nos nossos dias, embora não se conteste as muitas transições ecológicas na adolescência que podem ter uma acção desgastante. Prefere-se o conceito de desequilíbrio ao de crise, como já foi argumentado anteriormente. Alargando o conceito de crise geral de adolescência, postulado por Erikson (1968). As causas das crises de adolescência devem ser antes procuradas no percurso individual da pessoa e não em factos normativos típicos da idade”.

Mas será a adolescência um estágio genuíno da vida ou será simplesmente uma invenção artificial de algumas sociedades ou culturas. Poderá constituir-se um estágio real ou representar apenas um conjunto de respostas situacionais dadas pelos indivíduos numa fase de transição para a vida adulta, numa dada sociedade ou cultura? (Sprinthall e Collins, 2003)

“A industrialização provocou a deslocação das famílias para as cidades e tornou premente a educação generalizada, como forma de garantir melhor progresso social. Ao estudarem mais, as crianças mantiveram-se ligadas á família e



passaram a entrar mais tarde no mercado do trabalho: estava criado o período de transição que hoje corresponde á adolescência” (Sampaio, 2006 p.18). Apesar das componentes psicológica e fisiológica terem existido sempre no jovem, independentemente dos períodos históricos, a sociedade adulta nem sempre reconheceu as características específicas da adolescência (Sprinthall e Collins, 2003).

Hall concluiu que a adolescência era um estágio<sup>7</sup> evolutivo do desenvolvimento – por isso, único, com direito a uma investigação científica. Ele foi mais longe, a ponto de afirmar que a adolescência era um estágio, no qual cada pessoa experienciava, verdadeiramente, todos os estágios anteriores de desenvolvimento pela segunda vez, mas a um nível mais complexo. Além disso, cada um destes estágios recapitulava uma fase da história da vida humana.

As ideias ousadas de G. Stanley Hall<sup>8</sup> levaram a que muitos dos seus pontos de vista sofressem alterações, embora ele continue a ser o pioneiro mais importante no campo de estudo da adolescência. Ainda que, neste momento, se considere que muitas das suas opiniões são erróneas e exageradas, os anos de estudo que se sucederam mostraram contudo que muitos dos seus conceitos estavam correctos: a adolescência é um estágio único de desenvolvimento, o qual, anteriormente, era ignorado pela Psicologia e pela sociedade. Nesta etapa ocorrem as principais transformações psicológicas e fisiológicas que alteram a qualidade dos processos cognitivos e emocionais. O crescimento tende a ser assimétrico durante o período de transição. Além disso, a adolescência tem tendência a ser uma fase de alguma tensão, embora esteja longe de ser uma etapa de grande *Sturm and Drang* (tensão e agitação), como era defendido por Hall. Excluindo as afirmações exageradas e profecias extremas, o seu pensamento é, no essencial, ainda bastante relevante. Hall criou um lugar para a adolescência, considerando-a um importante período de desenvolvimento humano (Sprinthall e Collins, 2003).

---

<sup>7</sup>Estádio é um sistema de funcionamento humano que é distinto único e consistente como um todo.

<sup>8</sup>Hall foi o primeiro teórico do desenvolvimento que concebeu a adolescência como um período distinto do desenvolvimento humano e o primeiro autor de uma obra sobre esta temática “adolescence”.

## **Adolescência inicial**

A chave para compreender a problemática desta fase mais ou menos longa da vida humana é, sem dúvida, a ideia de transição. Se distinguirmos a faixa etária dos 11-12 aos 19-20 anos, uma fase inicial (puberdade ou pré-adolescência dos 11 aos 14 anos), uma fase intermédia (adolescência propriamente dita dos 13 aos 16 anos) e uma fase final (juventude dos 15 aos 21) verificamos que em cada uma delas a ideia de transição determina profundamente a personalidade do adolescente. Em cada uma das diferentes fases, o adolescente apresenta um determinado tipo de personalidade que se exprime de uma maneira concreta e específica na linguagem tomada no seu sentido mais amplo, ou seja, a linguagem verbal e não verbal (Tavares & Alarcão, 1999).

Segundo (Papalia, Olds & Feldman, 2001) a adolescência dura aproximadamente uma década, desde os 11 ou 12 anos até aos 19 ou 20 anos. Nem o início nem o fim estão definidos. Considera-se que a adolescência tem início com a puberdade-processo através do qual o indivíduo atinge a maturação sexual ou fertilidade - a capacidade de reprodução. Hoje, a entrada na idade adulta é mais tardia e não está delimitada. A puberdade começa mais cedo do que no passado e devido a mais longos períodos de escolaridade ou formação profissional levam-no a assumir mais tarde as responsabilidades de adulto.

Enquanto no pré-adolescente a estrutura da personalidade parece ser determinada fundamentalmente pela parte física, somática, orgânica em transformação acelerada (adolescente físico), as mudanças corporais resultantes da puberdade, particularmente no tamanho e na forma do corpo, bem como na capacidade física, têm repercussões em termos psicológicos, nomeadamente na auto-imagem.

O corpo do pré-adolescente, devido à hiperactividade de algumas glândulas do sistema endócrino impulsionadas e coordenadas pela hipófise, é profundamente modificado. São as transformações ligadas aos fenómenos da puberdade que estão na base da transição da criança para a idade viril nos rapazes e a menarca nas raparigas.

Segundo Collins (1988), as várias mudanças que ocorrem no início da adolescência dão origem a reacções por parte dos outros, nomeadamente da família, dos pares e da sociedade em geral, o que influencia a mudança do desenvolvimento dos jovens. Como consequência destas mudanças, os indivíduos são confrontados com a realização de tarefas desenvolvimentais, nomeadamente: i) aquisição de autonomia emocional em relação aos pais e a outros adultos, embora continuem a eles ligados, ii) desenvolvimento dos padrões de relação com o grupo de pares; iii) aceitação do próprio corpo; iv) reconhecimento do seu papel sexual, v) preparação para a assunção de papéis de adulto (Havighurst, 1972).

Algumas das necessidades características da adolescência têm se mantido ao longo do tempo e revelam-se cruciais no desenvolvimento saudável dos jovens (Hamburg, 1999). São exemplo, a necessidade de encontrar um lugar seguro no grupo que lhes forneça um sentimento de pertença; a necessidade de identificar/adoptar tarefas importantes e reconhecidas no grupo e que garantam o respeito ao adquirir competência; a necessidade de se sentir como uma pessoa válida; a necessidade de segurança nos relacionamentos com as outras pessoas, em especial nos relacionamentos mais próximos.

Nesta etapa existem características comuns a todos os adolescentes e tarefas bem definidas. De acordo com Fonseca (2002), nela ocorrem alterações fundamentais de várias ordens: de ordem biológica, comandadas pela puberdade; de ordem cognitiva como a capacidade de elaborar raciocínios cada vez mais complexos; de ordem psicológica como o desenvolvimento da autonomia e identidade e de ordem social como a transição para o desempenho de novos papéis. Para este autor o contexto (familiar, social, cultural, de doença, etc.) e o desenvolvimento (ritmos diferentes) é que são diferentes de adolescente para adolescente.

Braconnier e Marcelli (2000) referem que o diálogo entre pais e filhos é indispensável, pois a ausência de diálogo ou a fuga incessante deste serão vividos pelos adolescentes, a maior parte das vezes, como um sinal de indiferença ou até de quase abandono. Sabendo que a forma como os pais educam afecta o desenvolvimento do adolescente, a necessidade de acordo entre os pais neste

aspecto é importante mas, mais do que isso, a forma como o fazem é determinante, até porque, de acordo com Braconniere Marcelli (2000), duas necessidades contraditórias vão coexistir no adolescente durante muito tempo: a necessidade de separação e a necessidade de dependência. Ao contrário da criança, que idealiza o pai, o adolescente vive um período (breve ou longo) no qual se diz desiludido, pensando que não pode falar com os pais, pois eles não compreendem nada, não o ouvem, etc. Concomitantemente e segundo estes autores, é neste período, que os adolescentes vão procurar modelos fora da família, e no mesmo momento que desvalorizam os pais começam a valorizar e a idealizar modelos exteriores.

Numa mesma geração e sociedade a adolescência pode ser um período conturbado para uns indivíduos e uma etapa relativamente tranquila para outros, o que depende muitas vezes do contexto sócio familiar e de factores económicos, educacionais e de saúde que aí interferem (Anastácio, 2001).

### **Adolescência Intermédia**

Com a chegada da adolescência intermédia, fase em que se encontram a maioria dos alunos do nosso estudo, a personalidade do adolescente começa a apresentar características bem diferentes que se traduzem por comportamentos e atitudes distintas. Começa nesta fase a emergir o adolescente pensante, intelectual, idealista. Com maior capacidade de generalização, expansão e abrangência. Tal como na fase anterior entrarão em jogo determinados factores que serão os responsáveis pelas alterações que irão verificar-se no comportamento do adolescente. O que está em jogo é a passagem do exercício operatório de uma inteligência concreta para uma inteligência formal e abstracta. A fase operatória da inteligência formal ou abstracta pressupõe a aquisição de uma capacidade de abstracção que permite ao sujeito distanciar-se da realidade concreta. A este nível de desenvolvimento o “sujeito” opera já não no passo a passo a partir de conceitos, de juízos ou raciocínios directamente relacionados com a realidade concreta, mas sim a partir de conceitos de conceitos, de juízos de juízos, de raciocínios de

raciocínios expressos em termos, proposições, silogismos mais ou menos abstractos “. (Tavares, Alarcão, 1999 p. 44-45).

As mudanças cognitivas relacionadas com o início do pensamento formal conduzem a que o adolescente veja o mundo de uma maneira diferente em relação à infância, o que tem consequências na forma como ele interpreta todas as outras mudanças e na maneira como se relaciona com o mundo (Piaget, 1967).

Em simultâneo com o desenvolvimento dos processos cognitivos realiza-se a construção da identidade, que acontece essencialmente durante os anos da adolescência. Erikson (citado por Cleto, 1998 p.86) enfatizou, o esforço dos adolescentes para dar sentido ao self não é “um género de mal-estar maturacional”. É parte de um processo vital, saudável, que constrói com base nas primeiras fases – na confiança, autonomia, iniciativa – e favorece o trabalho de crescimento para enfrentar as crises da vida adulta. De acordo com Erikson, os adolescentes formam a sua identidade não por modelagem a partir de outras pessoas, como fazem as crianças mais novas, mas modificando e sintetizando identificações mais precoces, numa “nova estrutura psicológica maior do que a soma das suas partes” (Kroger, citado por Cleto, 1998 p.86). Para formar uma identidade, os adolescentes devem assegurar e organizar as suas capacidades, necessidades, interesses e desejos de maneira a que possam ser expressos num contexto social.

Adolescência é um tempo de oportunidade e de riscos. Os adolescentes estão no limiar do amor, do mundo do trabalho e da participação na sociedade adulta. Além disso, a adolescência é também uma altura em que alguns jovens se envolvem em comportamentos que fecham completamente as suas opções e limitam as suas possibilidades. Hoje, a investigação centra-se cada vez mais no modo como ajudar os adolescentes, cujos ambientes não são óptimos, a evitar obstáculos que os possam impedir de realizar as suas potencialidades.

### **A importância do grupo de pares**

Uma fonte importante de apoio emocional, durante a complexa transição de adolescência, bem como uma fonte de pressão para o comportamento que os pais

podem lamentar, é o envolvimento crescente dos jovens com os seus pares. Os adolescentes que estão a passar por rápidas transformações físicas sentem-se confortáveis estando com outros que passam pelas mesmas mudanças. Os jovens que desafiam os padrões dos adultos e a autoridade parental, consideram tranquilizante pedir conselhos de amigos que estão na mesma posição que eles.

Os adolescentes questionando a adequação dos seus pais como modelos de comportamento, mas ainda não suficientemente seguros de si próprios para se manterem sozinhos, centram-se nos pares para mostrar aos pais o que está na moda e o que está ultrapassado. O grupo de pares é uma fonte de afecto, simpatia, compreensão e de orientação moral; um lugar para a experimentação; e um contexto para alcançar a autonomia e a independência dos pais. É um local para formar relações íntimas que servem como “ensaios” para a intimidade adulta nas relações românticas segundo Buhrmester, (citado por Neves, 1995 p. 78).

O relacionamento com os pais passa a apresentar características de menor partilha de assuntos íntimos, maior reciprocidade e maior equilíbrio de poder. Grande parte das discussões entre adolescentes e os seus pais passam a estar relacionadas com problemas de autonomia, tais como negociar os horários de entrada em casa, visitar amigos ou ir à discoteca (Seiffge-Krenke, 1995).

Começam-se a notar diferenças na escolha dos parceiros de discussão, nos assuntos que são discutidos e em quem se pode confiar. Assim, os pais são preferidos no que diz respeito à escola e ao futuro, enquanto os temas abordados com os amigos privilegiam as relações amorosas e outros problemas íntimos. O grupo de pares tem assim uma importância crescente na orientação psicológica e social dos adolescentes, propiciando a criação de relacionamentos interpessoais e a participação em actividades que outros contextos e instituições do dia-a-dia, como a escola e a família, não conseguem providenciar (Cleto, 1998).

A título de exemplo, a prática de actividade física e desportiva constitui, também, um contexto por excelência de promoção e desenvolvimento de aptidões sociais e comportamentos interpessoais adequados e de um sentimento de pertença a um grupo de referência, tão fundamental para a saúde psicológica e emocional dos adolescentes.

## **2.4-AUTOPERCEPÇÕES**

### **O despertar para o problema**

Como Director de Turma há alguns anos, foram vários os problemas com que me deparei: desde alunos cujos pais se agrediam em frente aos filhos, familiares gravemente doentes, filhos que eram abandonados, alunos que perdiam entes queridos, alunos que trabalhavam horas e horas por dia. De todos, saliento um que me marcou e que me motivou para o principal objectivo deste estudo. Conheci uma aluna que no dia em que nasceu, o seu pai teve um acidente quando se deslocava para a visitar ao hospital e ficou paraplégico para sempre. A vida desta criança foi marcada por este acontecimento e influenciou o seu percurso escolar com comportamentos depressivos e um sorriso triste que nos tocava apesar do acompanhamento médico no hospital Maria Pia. Acompanhei esta adolescente durante três anos consecutivos como director de turma. Poder ajudar no equilíbrio emocional, motivar e apoiar a sua participação no desporto escolar e vivenciar com as suas melhores amigas os problemas e inseguranças foi certamente um dos desafios mais marcante que experimentei na minha vida profissional. E foi este caso que me despertou para o problema dos alunos com uma débil auto-estima e para a importância das autopercepções.

### **As autopercepções**

O conceito de autopercepção vem sendo estudado nas últimas décadas sob diversas perspectivas, não havendo um consenso sobre a sua definição. Recentemente, as diferentes abordagens de avaliação da personalidade baseiam-se na forma como os indivíduos se vêem a si próprios e aos outros, ou seja, a forma como as pessoas se vêem a si próprias e o seu lugar no mundo, sendo estes aspectos muito importantes para explicar o seu comportamento (Carless & Fox, 2003).

Segundo Harter (1999), as autopercepções designam a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, surgindo como um construto psicológico fundamental da personalidade, sendo fundamentais no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Assim, as autopercepções desempenham um papel muito importante no estabelecimento dos diferentes estados psicológicos e são responsáveis pelos sentimentos individuais que cada um tem acerca das suas capacidades, da sua aparência, da forma como as pessoas pensam que os outros as vêem como membros efectivos da sociedade em que se integram, proporcionando informações sobre a identidade, os padrões de comportamento e a própria personalidade do indivíduo (Silva, 2009).

De acordo com Fox (1997), todos os tipos de auto-referências declaradas acerca do self podem ser englobadas no termo autopercepções, não dependendo do seu carácter ser mais global ou mais específico. Segundo este autor, as autopercepções constituem-se como um termo de suporte que abrange todo o tipo de constatações referentes ao self.

O estudo do conhecimento do *self* assume particular importância para a psicologia, uma vez que cada um de nós, constrói representações acerca de si próprio. Assim, estas representações permitem orientar o comportamento, na medida em que fornecem ao indivíduo um conjunto de expectativas em relação ao seu desempenho. Possibilitam, igualmente, delimitar os objectivos que os indivíduos se propõem atingir, aspecto que assume particular relevância durante a infância e a adolescência (Harter, 1999).

No início da adolescência, as crianças não têm ainda um conceito completamente formado do self, são facilmente impressionáveis tendendo a acreditar no que ouvem e a aceitar o que vêem, sendo a família e a escola as instituições com mais responsabilidade neste processo. (Peixoto,1988)

Os julgamentos "acerca da criança", juntamente com as suas experiências de sucessos e fracassos, definem o conhecimento e as opiniões da criança a seu respeito. Se os pais lhe transmitem a "imagem" que é feia e desagradável, ela passará a julgar-se dessa forma (Statt, 1978,p.141), portanto, o Self cresce dentro de um contexto social e a auto-consciência desenvolve-se lentamente à medida que



a criança vai reconhecendo a distinção entre “self” e não self, entre o seu corpo e o resto do ambiente que o rodeia. Neste percurso de vida diferenciador, aprende, passo a passo, a distinguir as partes do seu corpo, o seu nome, os seus sentimentos e o seu comportamento como partes integrantes de um único “eu” ao mesmo tempo que vai construindo um conjunto de ideias e sentimentos, a respeito de si mesma (Peixoto, 1988)

Por ocasião do final da adolescência (Statt, 1978 p.141) quando o desenvolvimento físico se completa, os contornos do nosso autoconceito estarão estabelecidos e a questão crucial que irá determinar se gostamos ou não de nós mesmos estará respondida. Trata-se afinal de reexaminar o meu passado e perspectivar o meu futuro à luz do meu presente, já que existe uma semelhança global entre o que somos hoje e o que fomos ontem.

Deste modo, na adolescência, as transformações anátomo-fisiológicas são um marco fundamental no processo de crescimento e de desenvolvimento humano. Assim, por exemplo, a imagem corporal, nesta fase etária, é de extrema importância, na medida em que os adolescentes, normalmente, apresentam uma má relação com o seu próprio corpo, principalmente, os indivíduos do sexo feminino, diferença esta que mantêm ao longo do tempo (Rosen, 1996).

À medida que a criança sai da família e vai estabelecendo novas relações, surge uma socialização de carácter secundário e com ela auto-imagens mais específicas. A Escola toma agora o local da família: a criança em idade escolar sente-se como filho, aluno, amigo (Peixoto, 1988).

Do ponto de vista desenvolvimental, e ainda de acordo com Harter (1999), apenas a partir da adolescência o ser humano possui capacidade cognitiva de construir uma teoria acerca do self que vá de encontro à auto-consciência, auto-continuidade e auto-coerência. No entanto, não se pode negar a existência do self na criança antes de chegar ao nível de pensamento operatório formal, o qual terá características necessariamente diferentes. Assim, a tendência no estudo do self será a de integrar as perspectivas cognitiva e social na descrição, compreensão e explicação do seu desenvolvimento (Antunes, 2006).

Deste modo, a construção das autopercepções e do auto-conhecimento de

acordo com vários autores citados por Faria (2005), é determinada pela experiência nos vários domínios de existência (família, trabalho, lazer), bem como pelas interpretações individuais dessas experiências, pelos reforços e avaliações que outros significativos fazem acerca dos seus comportamentos, a par das atribuições elaboradas para as diversas condutas.

Particularmente ao nível das ciências sociais, diferentes abordagens têm sido realizadas acerca dos diferentes construtos relativos às autopercepções, salientando que a forma como as pessoas se percebem a si próprias em diferentes domínios da sua interacção social parece exercer um papel fundamental no estabelecimento dos mais variados estados psicológicos (Bandura, 1977; Fox, 1998 cit em Corredeira 2008).

Shavelson e Bolus (1982, p. 3-7) salientaram que a formação das percepções é determinada: “i) pela experiência com as interpretações do ambiente em que um indivíduo se situa; ii) pelos reforços e avaliações das pessoas significativas do meio ambiente; e iii) pelas próprias atribuições que o indivíduo faz ao seu comportamento”.

As percepções ao nível corporal do indivíduo (percepção que um indivíduo possui das suas capacidades físicas e do seu corpo) são um elemento importante no sistema de autoconceito, porque o corpo, através da sua aparência, atributos e capacidades, é o interface entre o indivíduo e o mundo que o rodeia (Fox, 2000). Calfas e Taylor (1994, p. 407-408), referem que “as percepções que um indivíduo possui das suas capacidades físicas e do seu corpo parecem ser indicadores importantes de reavaliação de atitudes e comportamentos em relação a si próprio”.

### **Os conceitos**

Existe ainda uma indefinição terminológica nesta área e os termos auto-estima, auto-imagem, autoconceito, percepção de si mesmo, são algumas das expressões utilizadas, frequentemente, de forma indiferenciada, como referem (Formosinho e Alves Pinto, 1986).

Harter (1999), apresenta os seguintes exemplos de terminologia associada ao self: autoconceito, auto-imagem, auto-valor, auto-avaliações, auto-percepções, auto-representações, auto-esquemas, auto-eficácia e auto-monitorização. Por seu turno, Hattie (1992) refere que termos como self, auto-estimação, auto-identidade, auto-imagem, auto-percepção, auto-consciência, e auto-conhecimento têm sido utilizados indiscriminadamente como sinónimos de autoconceito, enquanto que termos como auto-respeito, auto-reverência, auto-aceitação, auto-valor, auto-sentimento e auto-avaliação surgem muitas vezes em substituição de auto-estima.

Segundo Marsh (citado em Antunes, 2006, p. 42) a auto-estima e o autoconceito, tal como outros construtos psicológicos, apresentam um grande problema, que é: "toda a gente parecer saber o que são", e assim não fornecem uma definição teórica inequívoca e consensual daquilo que se pretende medir.

Marsh (1993), salienta a dificuldade em chegar-se a um modelo teórico de referência que apresente uma definição clara e precisa destes construtos, e os defina operacionalmente. Assim, muitos dos estudos realizados são afectados pelo facto de muitos investigadores não terem fornecido qualquer definição teórica do que estavam a medir. Segundo Marsh (citado em Antunes, 2006, p. 42) isto constituiu um sério problema visto que se os investigadores não conseguem definir esses construtos com segurança, não terão a certeza de que os estão a medir com precisão.

Harter (1983), é de opinião que tanto o autoconceito como a auto-estima são componentes da autopercepção, pertencendo o autoconceito aos aspectos descritivos e valorativos e a auto-estima aos aspectos avaliativos.

Por sua vez, Fontaine (1991), após uma revisão das conceptualizações e definições, conclui que o autoconceito traduz a percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos específicos, que é o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias e outras características pessoais. Estas percepções formam-se através da experiência nos vários contextos de vida em que o sujeito se move, nomeadamente através dos reforços do meio e de outros significativos. Embora a distinção entre o autoconceito, como componente descritiva, e a auto-estima, como

componente avaliativa, introduza alguma clareza conceptual, nem sempre a designação e a operacionalização de ambos os construtos é igualmente clara.

Neste estudo adoptaremos a definição de Harter (1999) e utilizaremos o termo autopercepções para referir o construto mais global, onde o autoconceito está incluído, definindo-o como os julgamentos de competência percebida nos diferentes domínios. De qualquer forma, analisaremos neste estudo de uma forma mais aprofundada apenas a Competência Desportiva (CD): que procura avaliar a forma como o adolescente se percebe relativamente à sua competência nos desportos e actividades atléticas; e a Auto-Estima (AE): que tem como objectivo perceber se o adolescente se valoriza de uma forma global, se gosta de si como pessoa, se valoriza as suas capacidades e atributos.

### **Auto-estima**

Para Coopersmith (1967 pp. 4-5), a auto-estima “é a avaliação que o indivíduo faz e mantém em relação a si próprio: expressa uma atitude de aprovação e indica quanto o indivíduo acredita ser capaz, significativo, bem sucedido e com valor. É o julgamento pessoal de valor próprio que é expresso nas atitudes que os indivíduos têm em relação a si próprio”.

Para este autor, a auto-estima baseia-se no processo de decisão. O sujeito avalia as suas realizações, capacidades e atributos de acordo com os seus valores e padrões pessoais, sendo a auto-estima composta por quatro componentes (i) o poder: capacidade de influenciar e controlar os outros; (ii) os outros significativos: aceitação, atenção e afeição aos outros; (iii) a virtude: princípios morais e éticos pelos quais se rege, (iv) a competência alta e bem sucedida, que se realiza na tentativa de reunir e procurar objectivos definidos e de atingir elevados níveis de excelência. As opiniões de si próprio têm um grande impacto no desenvolvimento da personalidade, na realidade uma auto-imagem favorável pode ser a chave para o sucesso e a alegria durante toda a vida. Expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa de si mesmo, e até que ponto o sujeito se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso. É o juízo pessoal de valor expresso

nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjectiva acessível às pessoas através de relatos verbais comportamentos observáveis (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1986).

Para Vaz Serra (1986; 1988) a auto estima é a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, dos seus desempenhos, das suas virtudes ou valores morais. Assim, resulta dos julgamentos que o sujeito faz de si próprio e encontra-se associada aos fenómenos de compensação ou de descompensação emocional do indivíduo. As avaliações sobre nós próprios são sempre consideradas significativamente importantes para nós. O comentário negativo de um desconhecido sobre determinado indivíduo não constituirá, provavelmente, um facto relevante para essa pessoa. Pelo contrário, se esse comentário for proferido por alguém tido como importante, as consequências serão certamente maiores e prejudiciais durante bastante tempo.

Este autor considera ainda que a auto-estima é uma faceta do auto-conceito, considerando o autoconceito como um construto mais abrangente, que está relacionado com a percepção que o indivíduo tem de si próprio, e com as bases adjacentes à avaliação que efectua do seu próprio comportamento. O autor refere que, entre os constituintes intrínsecos do autoconceito, se realça a auto-estima, e que esta deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos. Nesta perspectiva, auto-estima consiste no processo avaliativo que o indivíduo faz das suas capacidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral, podendo ser conceptualizada como a componente avaliativa do autoconceito, e ser considerada a sua faceta mais importante (Vaz Serra 1986; 1988)

Harter (1983,1999), na linha de pensamento de Rosenberg (1986), reconhece que a auto-estima se refere aos sentimentos que o indivíduo sustenta acerca de si próprio; no entanto sugere que há diferentes emoções que podem estar associadas a esses sentimentos acerca do *self*. Por exemplo, no domínio da competência cognitiva, avaliações positivas podem evocar orgulho, enquanto avaliações negativas podem evocar ansiedade ou angústia. Afectos como vergonha e culpa podem estar mais proximamente relacionados com julgamentos do valor

moral do self.

Reforçando estas ideias, segundo Baumeister (1994), a auto-estima é vista como sendo a dimensão avaliativa do auto-conhecimento, o qual se refere, como tal, à forma como um indivíduo se auto-avalia. Enquanto o autoconceito se refere à imagem multifacetada que temos de nós mesmos, a auto-estima reporta-se à avaliação ou modo como nos sentimos acerca da nossa imagem (Corredeira, 2008).

Por outro lado, Wells e Marwell (1976) consideram que existem dois tipos de auto-estima: uma baseada no sentido de virtude ou valor moral e a outra no sentido de competência, poder ou eficácia. Por sua vez, a auto-estima é vista pela generalidade dos investigadores, como o componente avaliativo do *self*.

Quanto ao modelo explicativo será a auto-estima um construto multifacetado, composto por diferentes domínios, ou será antes uma medida global unidimensional?

Harter (1999), questiona a unidimensionalidade do construto e a sua posição é explícita em relação à defesa que é um conceito multidimensional e dinâmico. A sua perspectiva é desenvolvimental, na medida em que ela propõe que estes domínios se diversificam e que a sua importância varia com a idade. Estas variações surgem à medida das necessidades e da interiorização de novas regras na criança/jovem em desenvolvimento.

Heatherton e Wyland (2003), levantaram também a questão da multidimensionalidade da auto-estima, conceptualizando-a como um construto com três componentes principais: auto-estima de competência (“performance self-esteem”), auto-estima social e auto-estima física. O primeiro componente refere-se, de acordo com estes autores, ao sentimento de competência pessoal e inclui a capacidade intelectual, realização académica, capacidade de auto-regulação, autoconfiança, eficácia e agência. O componente social refere-se ao modo como o indivíduo sente que os outros o vêem e neste caso, pelo menos na óptica destes investigadores, é a percepção pessoal mais do que a efectiva realidade que é importante para a auto-estima e finalmente, a dimensão física diz respeito à forma como cada indivíduo valoriza as suas características capacidades e limitações físicas assim como a sua etnia.

Também Corredeira, (2008) partilha de posição idêntica pois para este, a auto-estima é actualmente entendida como um construto multidimensional, constituído por diferentes facetas nomeadamente (e.g., física, social e académica) que assumem importância elevada na auto-estima global de cada indivíduo, em função do peso relativo atribuído a cada uma delas. Assim a competência atlética ou a aparência física irão ter pesos diferentes na influência sobre a auto-estima consoante a importância que os indivíduos atribuem à competência nessas áreas.

Em relação à estabilidade da auto-estima, os estudos tendem a relacioná-la com outros aspectos de personalidade, analisando-a como uma medida estável. Segundo Block e Robins (1993), embora no início da adolescência os indivíduos sejam susceptíveis à maior inconstância dos sentimentos sobre si, a auto-estima tende à estabilidade ao longo do ciclo vital. Para Harter citada por (Bandeira, Arteché & Reppold 2008, p.342), é na adolescência que emergem as auto descrições baseadas em abstrações a respeito do self, uma vez que novas habilidades cognitivas são desenvolvidas nessa etapa do desenvolvimento. É durante a adolescência que o jovem se mostra mais preocupado com o que as outras pessoas pensam sobre ele, o que parece levar a uma baixa nos níveis de auto-estima na adolescência inicial e média. A salientar que, durante esse processo, as meninas apresentam mais pontos de conflito do que os rapazes, assim como dão mais importância aos relacionamentos interpessoais.

Segundo Sherril e Tripp (2004), existem dados indicadores de que as Autopercepções de Competência Física (referentes à Competência Desportiva) estão relacionadas com um posicionamento favorável na vida. Como tal, torna-se importante perceber a sua constituição, organização e funcionamento, de modo a que os profissionais do desporto possam criar e planejar programas de intervenção adequados.

Quem ao longo da sua vida não passou pela experiência de se sentir o elo mais fraco de um jogo de futebol, basquete ou voleibol na praia?

## Competência Percebida

Um factor que se revela determinante da auto-estima reconhecido na literatura é a competência percebida (Ebbeck e Weiss, 1998). Auto-avaliações negativas ou positivas em diferentes domínios, terão impactos favoráveis ou desfavoráveis na auto-estima, dependendo da forma como esses domínios são valorizados pelos indivíduos (Harter, 1985; Fox, 1990).

White foi o primeiro autor a abordar o conceito de competência percebida e chamou atenção da importância deste construto para os aspectos motivacionais, na tentativa de compreender o comportamento humano através da necessidade de demonstrar competência (Biddle, 1997).

Sherril (1997) cit. em Corredeira (2008) chamou atenção da ligação entre estes três construtos, considerando a competência percebida como um factor motivacional que afecta a decisão do indivíduo em persistir, ou não, em determinada tarefa.

A competência percebida é, a percepção e avaliação pessoal sobre a própria competência em diferentes campos. Tem uma importante função ao nível da interacção como meio, fornece informação sobre as tarefas e actividades que estão dentro das possibilidades do indivíduo e em quais dessas interacções e actividades vale a pena investir (Stone & May, 2002).

Para Harter (1981) e Bandura (1982), a competência percebida representa a extensão em que uma pessoa acredita que desempenha ou é capaz de desempenhar bem uma tarefa. Assim, todos os comportamentos e acções dos indivíduos, nos vários contextos de existência, mas particularmente nos de realização, são influenciados pela competência percebida, enquanto conjunto de juízos acerca das capacidades pessoais segundo Kunnen (cit. por Resende 2006, p.32)

Nos adultos, a competência percebida não é um construto homogéneo, mas sim dividido em competências percebidas específicas em diferentes domínios. A competência global não é, no entanto, a soma simples das diferentes percepções de competência em vários campos (Harter, 1982; Harter & Pike, 1984) e o impacto de



cada uma delas na percepção de competência global, depende do valor da capacidade específica para a própria pessoa e para o meio, o que implica que este construto seja relativamente estável e abstracto. Kunnen (1992), afirma que este construto não é imutável e pode sofrer alterações, uma vez que os indivíduos não agem apenas sobre o ambiente, mas reflectem também sobre as suas acções, desenvolvendo uma percepção de capacidade de desempenho em diferentes áreas.

Assim, espera-se, por exemplo, que as crianças com uma competência percebida elevada persistam mais tempo numa actividade, atribuam o sucesso à sua capacidade e tenham mais expectativas de sucesso no futuro (Weigand & Broadhurst, 1998). Para além disso, na opinião de Jacquez, Cole e Searle, cit por Ferreira, (2009) existe uma forte correspondência entre as autopercepções de competência das crianças e as percepções dos outros significativos.

A obtenção de resultados positivos como resultado de determinada acção induz sentimentos de eficácia, controlo e prazer, que por sua vez fortalecem a motivação e tendem a promover o desenvolvimento de novas acções (Goodway e Rudisill, 1997).

Harter (1993) propõe também que a direccionalidade na relação entre competência percebida e motivação seja circular, isto é, que à medida que a competência percebida aumenta, aumenta também a motivação e que por sua vez aumenta a competência percebida. Presume-se que a percepção de competência afecte a motivação resultante do feedback, quer durante, quer na conclusão da actividade, segundo Bandura e Harackiewicz, (cit.por Elliot et al., 2000).

Na teoria desenvolvimental de Susan Harter “Competence Motivation Theory” (1981) a competência percebida e a aceitação social são variáveis básicas que contribuem para o desenvolvimento da motivação. Harter estabelece que o grau de aprovação ou desaprovação ligado ao esforço da criança para obter determinado resultado, influencia directamente a sua noção de competência. Considera-se que a competência percebida será uma função da história do esforço de mestria nos contextos de realização em que o sucesso ou fracasso são avaliados por pessoas significativas. A quantidade de sucesso ou insucesso na realização de um indivíduo num domínio particular, irá influenciar a competência percebida. Assim, os

indivíduos que têm experiências de sucesso desenvolvem percepções positivas de competência e de controlo interno para o desempenho, experimentam sentimentos de prazer e divertimento e estão motivados para participar no futuro. Falhas recorrentes, por outro lado, produzirão percepções de baixa competência e de controlo externo para o desempenho, diminuição de persistência e perda de interesse na actividade. Estas circunstâncias irão indubitavelmente enfraquecer a motivação individual para participar no futuro.

Harter (1985) refere que os indivíduos fazem distinções nas suas percepções de competência através de diferentes domínios (ex: académico, físico e social) e que as autopercepções se tornam mais diferenciadas com a idade. Esta autora, acrescenta ainda que as crianças não se sentem igualmente competentes em todos os domínios, mas são capazes de fazer distinção entre eles (Harter & Pike, 1984). Situações de desajustamento entre a competência percebida e a competência real, podem acarretar riscos psicológicos como depressão, sub realização, desânimo e abandono do que foi aprendido, mesmo em indivíduos competentes (Barros, 1999).

Parecendo existir, como vimos, uma efectiva ligação entre competência percebida e auto-estima e, por outro lado, existindo também uma forte relação entre a competência percebida numa dada actividade e a motivação para persistir nessa mesma actividade, parece-nos importante aprofundar o papel que a prática desportiva pode ter nestes domínios.

Sendo o grupo que estudamos nesta investigação um grupo com características tão especiais, poderá o Desporto ser um indicador a ser tido em conta no trabalho de inclusão que pretendemos fazer com estes jovens, uma vez que, para além de todos os benefícios que trás a prática desportiva, poderá ser um bom indicador de uma melhor competência percebida, o que por sua vez poderá ser ainda um factor de melhoria da auto-estima.

## 2.5- ACTIVIDADE FÍSICA/PRÁTICA DESPORTIVA

### Definições de conceitos

O conceito de prática desportiva não possui ainda um consenso entre os estudiosos da área mas não pode ser confundida com actividade física ou exercício físico. Estes diferentes conceitos apesar de estarem todos relacionados com o movimento humano, são seguramente diferentes nas suas especificidades.

A actividade física engloba o exercício físico e a prática desportiva.

De acordo com Balaguer e Castillo (2002), quando se fala em AF, genericamente, poder-se-á utilizar de um a forma indistinta os termos “Actividade Física”, “Desporto” e “Exercício Físico”, embora quando estudados os efeitos de cada um deles, dever-se-á recorrer ao conceito específico de cada um. Esta opinião é reforçada por Corte-Real (2006) quando afirma que: “notamos que em diferentes estudos observados que ainda não há consenso (alguma vez haverá) sobre os termos utilizados, porquanto, como já salientamos, tanto encontrámos análises sobre a actividade física, como sobre o exercício físico ou ainda sobre a prática desportiva”.

Devis (cit. por Corte-Real, 2006 p.66), numa dimensão multidimensional, entende a AF como “ (...) qualquer movimento corporal intencional, realizado com os músculos esqueléticos que resulte num gasto de energia e numa experiência pessoal, permitindo interacções com outros e o meio que o rodeia”. Segundo este autor este termo engloba uma grande diversidade de actividades que juntou em oito grupos: i) Actividades quotidianas: andar, subir escadas, tarefas domésticas diárias,..., ii) Actividades cíclicas: andar, correr, andar de bicicleta,... iii) Exercícios de preparação física: extensões de braços, estiramentos,...; iv) Desporto: futebol, basquetebol, ténis...; v) Actividades na natureza: slide, escalada, parapente,..., vi) Danças. Danças regionais e do mundo, clássica, recreativa,...; vii) Jogos: populares, tradicionais, espontâneos,...,viii) Outro tipo de exercícios: yoga, step, tai-chi....

Desde a Pré-História que a AF faz parte integrante do quotidiano do ser humano. De acordo com Saba (2001) “ (...) a prática dos exercícios físicos vem

desde a pré-história, afirma-se na antiguidade, estaciona na Idade Média e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea”. Este comportamento, actualmente voluntário, atravessou períodos muito distintos quanto à sua intencionalidade desde a Pré-História até aos nossos dias. Para aquela autora AF do homem pré-histórico era basicamente de ataque e defesa ditada pelas regras da sobrevivência. Pitanga (2002) refere que o homem pré-histórico dependia da sua força, velocidade e resistência para sobreviver, o que fazia dele um ser extremamente fisicamente activo.

Em relação à dimensão cultural, Devis (2000) defende que esta está representada pelas suas actividades como fazendo parte da cultura da humanidade desde as mais quotidianas como o andar até outras menos habituais como qualquer desporto. Por fim, sustenta que a dimensão social está associada ao facto das actividades físicas permitirem interacções entre os indivíduos, grupos sociais e meio ambiente.

A AF também pode ser benéfica do ponto de vista pessoal, psicológico e social, independentemente da sua utilidade para a reabilitação ou prevenção de doenças ou lesões. É assim que Devis (2000) vê a AF numa perspectiva de bem-estar, ou seja, como algo que contribui para melhorar a existência humana além da sobrevivência e da forma que nos permita falar de qualidade de vida. É a actividade que nos diverte, que nos traz satisfação porque nos sentimos bem, ajuda a nos conhecermos melhor, a fazer algo por nós mesmos, permite-nos saborear uma sensação especial porque nos sentimos unidos aos outros e à Natureza.

### **Actividade Física/Prática Desportiva uma “obrigação diária”**

A AF, como vimos, foi desde sempre uma das funções mais básicas do Homem. No entanto, com a evolução das sociedades começou a ser cada vez mais reduzida, ao ponto de se ignorar a sua importância para a saúde e bem-estar. O homo sapiens sapiens transformou-se, num curto espaço de tempo (entre 100 a

150anos), naquilo que se designa por homo sedens, fortemente sensível aos mais variados factores de risco de doenças metabólicas (Dishman et al., 2004).

Segundo a WHO<sup>9</sup> (2006), a sociedade do século XXI deverá criar condições para a prática da AF, promovendo-a de uma forma equitativa, possibilitando a todos, sem excepção, a sua prática. Segundo orientações da União Europeia para a AF (2009), os jovens em idade escolar devem realizar, diariamente, cerca de sessenta minutos, ou mais, de actividades de intensidade moderada a vigorosa, sob formas variadas e divertidas e adequadas do ponto de vista do crescimento. Deverão ser desenvolvidos tipos específicos de actividades de acordo com as necessidades do escalão etário: resistência aeróbia, força, suporte de pesos, equilíbrio flexibilidade, desenvolvimento motor.

Para Matsudo & Matsudo (2000), os principais benefícios da prática da AF dizem respeito aos aspectos: i) antropométricos e neuromusculares, através da diminuição de gordura corporal, desenvolvimento da massa muscular e da força, da densidade óssea e da flexibilidade; ii) metabólicos, pelo aumento do volume sistólico, melhoria do perfil lipídico, diminuição da pressão arterial, melhoria da sensibilidade à insulina e diminuição da frequência cardíaca em repouso e em esforço; iii) psicológicos, melhorando a auto-estima, autoconceito, imagem corporal, funções cognitivas e de socialização, diminuindo os *três se* a ansiedade e ainda o consumo de medicamentos.

Por outro lado, de acordo com Telama (1998), a melhoria da agilidade, equilíbrio, coordenação e velocidade de movimento não são muito importantes para os jovens no sentido da prevenção, contudo, poderá sê-lo para a “capacidade de gozar a vida e enfrentar desafios”. O autor defende ainda que, geralmente, a AF nos jovens não é tanto para evitar doenças mas para apoiar o crescimento e desenvolvimento saudável e normal, bem como para socializar para um estilo de vida em que a AF faça parte do seu quotidiano, ao longo de toda a vida.

Para Bento (2004), a AF faz parte do próprio Homem. É uma necessidade do ser humano prolongar e sustentar a sua vida de relação com o meio ambiente. Através da AF o ser humano usa o seu corpo, induzindo adaptações e alterações

---

<sup>9</sup> World Health Organization

morfo-funcionais de acordo com um estilo de vida saudável.

### **A prática desportiva/desporto.**

Segundo Mota (1997a), e de acordo com o que referimos anteriormente, a existência de uma vida activa como modelo de um estilo de vida associa-se ao bem-estar, à qualidade de vida e conseqüentemente à saúde dos indivíduos. Este entendimento destaca o papel fundamental da prática desportiva no conjunto de comportamentos favorecedores de um estilo de vida activo, sendo que esta actividade deverá ser valorizada e integrada no quotidiano de cada um de acordo com os seus interesses, aspirações e competências. É consensual que o envolvimento sistemático na actividade desportiva proporciona um amplo conjunto de benefícios funcionais, psicológicos e sociais para a população em geral e para as crianças e jovens em particular. De acordo com Fonseca (2004), parece natural portanto que os adultos evidenciem a preocupação de orientar as crianças e os jovens no sentido da prática desportiva. Kulikov (2005, cit por Rebelo, 2009), acrescenta que a prática desportiva é um veículo através do qual as crianças e os jovens têm acesso a experiências positivas de aprendizagem social, cujos resultados emergem em atributos de carácter positivo transferíveis e aplicáveis nas habilidades do quotidiano.

A adesão de crianças e jovens, no seu tempo livre, à prática desportiva resulta de um complexo processo, que envolve diferentes variáveis como a aprendizagem, a assimilação e o desenvolvimento de competências, valores, normas, auto-percepções, papéis e identidades, proporcionados por diferentes factores do enquadramento familiar e do envolvimento social, segundo Yang, Telama & Laakso, (cit por Rebelo, 2009 p.5).

Razões como a fraca percepção de competência, a falta de suporte dos progenitores e dos pares, bem como experiências negativas vivenciadas, quer no domínio escolar, quer no domínio desportivo, apresentam-se como fortes justificações para a ausência de uma prática sistemática, levando a que muitas crianças e jovens tenham uma visão negativa da prática desportiva, considerando-a

pouco atractiva (Mota 1997b).

A auto-eficácia e a percepção de competência são elementos referidos na literatura como fundamentais para a adesão e participação de crianças e jovens na prática desportiva. Bandura (1986) destaca que somente os indivíduos que acreditam que produzem os efeitos desejados através dos seus actos possuem incentivo para agir. Neste sentido, devem ser criadas condições objectivas de prática, suficientemente capazes de aumentar as percepções positivas dos jovens sobre a sua eficácia e competência nessa prática (Mota e Sallis, 2002).

A variação dos níveis de PD depende, em parte, das características genéticas, devendo-se contudo salientar, a acentuada influência do envolvimento habitual das crianças e jovens, remetendo para os pais, treinadores, amigos e professores, um relevante papel pedagógico na implementação de hábitos de PD (Maia, Garganta, Seabra e Lopes, 2004). Bento (2004) refere inequivocamente que a PD é um baluarte na formação pedagógica, educativa e cultural. Nela se revêem aspectos relevantes da formação da pessoa, da construção de relações interpessoais gratificantes, da afirmação pessoal e conhecimento social do desportista.

### **Desporto no Século XXI**

O século XXI, vai ser acompanhado de um aumento crescente da parcela de tempo livre do cidadão. A utilização social e desportiva do «corpo» estará na primeira linha, das práticas culturais do uso do tempo livre, num sentido individual e colectivo que buscará no equilíbrio psicofísico, na saúde, no bem-estar geral, no equilíbrio ambiental, na qualidade de vida, o motivo essencial da sua existência. Este movimento será inseparável da defesa dos valores humanistas, culturais e educativos que o desporto persiste em reclamar (Constantino 1999).

O conceito de Desporto alterou-se significativamente e teve a sua mais completa tradução política na definição que lhe foi dada pela Carta Europeia do Desporto (1992). Segundo esta “entende-se por desporto todas as formas de actividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, têm por

objectivo a expressão ou melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a alteração de resultados na composição a todos os níveis.

Assim, o conceito de Desporto tem se vindo a alterar ao longo dos últimos anos em função da própria definição de saúde da OMS, que engloba não só os aspectos físicos e psíquicos como também o próprio bem-estar social. Segundo Heinemann (cit por García-García-Ferrando, 2000.p.52), o Desporto perdeu a sua anterior identidade de Desporto de competição federada e associativa para passar a referir-se a qualquer actividade relacionada com a cultura do corpo e a própria actividade física. O Desporto muda continuamente as suas manifestações mais populares e amplia os seus significados, tanto como atitude e actividade humana individualmente assumida quer como realidade social completa (García-Ferrando 2000). Quem sabe só de desporto, nada sabe de desporto (Desporto é mais do que Desporto) (Sérgio 2003 p.15).

Deste modo, quando tentamos descobrir o sentido do desporto, temos a sensação que ele significa muito mais que ele próprio, que a mensagem que ele transmite vai muito além do seu universo de funcionamento (Costa, 1997).

### **Novos sentidos nas práticas desportivas**

É já de conhecimento comum que o Desporto fornece uma oportunidade sublime para determinação de relações afectivas e laços saudáveis entre grupos de pares de crianças e jovens assim como a relação de estes com adultos significativos. Outros autores também afirmam que mesmo quando realizadas tardiamente, estes laços ainda são bastantes eficazes para ajudar e até mesmo interceptar trajectórias negativas de vida. Também podem ajudar na prevenção de futuros situações de risco. Lutha & Cicchetti, (cit por Perim, 2011 p.21)

Henley et al., (2008) referem que existem pressupostos teóricos convincentes que indicam o desporto e programas com jogos como elementos de grande utilidade para ajudar crianças e jovens que tenham sofrido processos de stress ou traumas, a



desenvolver comportamentos de resiliência mas que ainda não existem outros estudos que provem esta relação e utilidade em concreto.

Ao estimular o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola, o desporto poderá potenciar o rendimento académico (Cruz, 1996) e a auto-estima do aluno (Estêvão & Almeida, 1998), contribuindo para a sua satisfação com a escola e actuando como factor de protecção em relação ao abandono escolar. Este novo conceito de factor de protecção traduz a importância que tem para o sucesso de um programa de intervenção pedagógica, para além da tentativa de eliminar os factores de risco, a promoção de mecanismos que tornam os indivíduos mais resilientes e, portanto, com maior probabilidade de seguirem um percurso de vida normal (Silva, Fonseca, Alcoforado & Vieira, 2004).

O trabalho cooperativo que se manifesta nos jogos desportivos colectivos, aumenta a percepção que o aluno tem da sua própria competência ao permitir que cada um atribua a si mesmo uma capacidade positiva pelo efeito sinérgico de todo o grupo. Daí a expressão “Ganhámos” independentemente do contributo real de cada um para a vitória.

A sociedade, pais e educadores começam a dar importância à capacidade da escola de ajudar os alunos a desenvolver competências não somente académicas, mas também competência de cooperação, de relação com os outros, de fazer amizades, de assumir responsabilidades e outras (Stainback & Stainback, 1996) e dentro das actividades escolares o desporto é, sem dúvida, um meio privilegiado para o desenvolvimento deste tipo de competências. O domínio das actividades físicas apresenta características únicas que fazem dele um domínio especialmente apropriado para a intervenção pedagógica (Brustad & Parker, 2005).

A actividade desportiva, no contexto do desporto/educação, posiciona o adulto numa situação muito privilegiada em relação às crianças e jovens. Em momentos do desenvolvimento, em que o adolescente luta pela sua “autodeterminação” em relação à família e aos educadores, a actividade desportiva orientada aparece como um meio onde adultos e jovens estabelecem frequentemente relações de amizade, de diálogo e de apoio que podem ser determinantes no equilíbrio da transição para a idade adulta (Edginton & Randall,

2005).

Sendo, para muitos jovens, uma experiência de relação positiva, o desporto pode assumir-se verdadeiramente como um factor de protecção contra um percurso de insucesso educativo e humano.

“A aprendizagem social em Educação Física é um caso especial e real da aprendizagem social em geral, referenciada necessariamente à vida na comunidade humana” (Bento, Garcia & Graça, 1999). Por isso, as experiências escolares positivas podem moderar, não só, os efeitos de uma má relação com o ambiente escolar, mas também, os efeitos negativos de conflitos familiares ou resultantes do próprio meio onde vive o aluno, enfraquecendo os problemas daí decorrentes (Silva, Fonseca, Alcoforado & Vieira, 2004).

### **3- METODOLOGIA**



### 3.1-CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

O Agrupamento Vertical de Rates situa-se no concelho da Póvoa de Varzim, abrangendo as freguesias de Balasar, Laúndos e Rates, pertencentes ao mesmo concelho, recebendo também na Escola Básica de Rates, sede do agrupamento, alunos oriundos de Macieira de Rates, concelho de Barcelos, dada a sua proximidade geográfica. São Pedro de Rates é a maior freguesia do concelho da Póvoa de Varzim. Apesar de ser uma freguesia rural, Rates apresenta um nível de vida económico satisfatório. Podemos ainda afirmar que os níveis de formação académica e o grau de cultura dos agregados familiares das quatro freguesias, na maioria dos casos, tendem para o médio/baixo, salientando-se apenas algumas famílias com formação cultural e académica mais elevada.

### 3.2-CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra era constituída por 140 jovens, pertencentes às turmas de nono ano da Escola, 114 alunos e mais 26 alunos de duas turmas CEF. As idades estavam compreendidas entre os 13 e os 17 anos (média = 14 anos), sendo 48% do sexo feminino e 52% do sexo masculino. Na análise dos dados dividimos a amostra em dois grupos etários, tendo em consideração que a grande maioria dos alunos termina o nono ano com 14 anos. Daí que optamos por dois escalões, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da amostra global em função dos Escalões Etários

Escalão Etário	n	%
13 - 14 ANOS	96	68,6
15 - 17 ANOS	44	31,4
Total	140	100

Em relação às Turmas CEFs que foram estudadas por nós, observamos que 76.9% pertenciam ao sexo masculino e apenas 23.1 % ao sexo feminino. Dada a especificidade destes cursos é compreensível que o número de rapazes seja maior pois se relativamente à hortofruticultura se pode considerar indiferenciada em relação ao sexo a olaria é uma profissão predominantemente assumida pelo homem. Na análise das turmas CEF também fizemos a divisão dos alunos em dois grupos etários, conforme se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Os alunos dos CEF em função do escalão etário

Escalão Etário	n	%
13/14 anos	9	34,6
15-17 anos	17	65,4
Total	26	100,0

O nível de escolarização dos pais destes jovens dos CEF era baixo: em 58% dos jovens o pai só possuía o quarto ano, em 32% o sexto ano, em 7% o nono ano e em apenas 3% o décimo segundo. Relativamente às mães, 68% possuíam o quarto ano, 29% o sexto ano e apenas 3% o décimo segundo.

Quanto ao número de irmãos: 45% tinha um irmão, 23% dois, 16% três, 10% tem seis, 3% oito e apenas 3% não tinha nenhum irmão.

O Encarregado de educação era preferencialmente a mãe, o que se verificou em 77%, o pai em 16% e outros familiares em 7%

Quanto ao número de disciplinas em que não obtiveram aproveitamento no final da ano lectivo anterior: 16% não tiveram qualquer nível negativo, 19% transitaram com um nível inferior a três; 26% com dois níveis, 3% com três, cinco, seis, nove e treze níveis, 7% com quatro e oito níveis e 10% com sete níveis.

Relativamente ao apoio social, 61% auferiram do escalão A (o que representa os alunos mais carenciados), 16% do escalão B e apenas 23% não tiveram escalão.

Quanto ao percurso escolar dos alunos CEF, 36% ficaram retidos uma vez, 48% duas vezes, 10% três vezes e 6% quatro vezes. Normalmente estudam

sozinhos (71%) e a disciplina de educação física é de longe a disciplina preferida (61%) sendo a matemática aquela em que referem ter mais dificuldades (45%).

### 3.3 – INSTRUMENTOS E VARIÁVEIS ANALISADAS

Foi utilizado o Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde de Corte-Real, Balaguer e Fonseca, (2006) de onde foram retiradas as perguntas relativas ao sexo, à idade e aos hábitos de prática desportiva dos alunos (frequência, que agrupamos em 3 níveis: nunca/pontual – até menos de uma vez por semana; uma a duas vezes por semana; três ou mais vezes por semana. Analisamos ainda se a prática desportiva era recreativa ou competitiva).

Utilizamos ainda a adaptação de Fonseca e Fox do Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA), de Harter (1988), de onde foram retiradas as questões relativas às autopercepções – competência desportiva e auto-estima. Para cada um destes domínios fizemos 3 perguntas que os alunos respondiam entre 1 (“sou completamente diferente”) e 4 (“eu sou exatamente assim”); a seguir foram calculados os valores médios de cada um destes domínios. Em relação à competência desportiva as perguntas eram as seguintes: 1 “alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto”; 2 – “alguns jovens acham que podem fazer bem qualquer nova atividade desportiva; 3 – “alguns jovens acham que são melhores no desporto que os outros jovens da sua idade”. E em relação à auto-estima as perguntas eram as seguintes: 1 – “alguns jovens estão contentes com eles próprios a maior parte do tempo”; 2 – “a alguns jovens agrada o tipo de pessoas que são”; 3 – “alguns jovens estão contentes em ser como são”.

---

## 3.4 - PROCEDIMENTOS

### 3.4.1 - RECOLHA DE DADOS

Após autorização do Conselho Pedagógico da Escola, os questionários foram aplicados numa aula de tecnologias de informação, estando sempre presente o responsável por esta investigação.

Antes de cada aplicação dos questionários, foi explicado aos alunos que a participação era voluntária, que as respostas eram anónimas, que não existiam respostas certas ou erradas uma vez que o que interessava era a opinião deles e que caso tivessem dúvidas deviam perguntar. De uma maneira geral, a recolha de dados correu muito bem, com o protocolo acordado a ser respeitado em todos os momentos.

### 3.4.2- ANÁLISE ESTATÍSTICA

As análises estatísticas foram efectuadas com recurso ao programa estatístico S.P.S.S. (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows, versão 18.0.

A análise descritiva foi efectuada a partir das medidas descritivas básicas: média, desvio padrão, mínimo e máximo.

Para as comparações entre as variáveis utilizámos o teste do qui-quadrado (estudo da distribuição em variáveis nominais) e aplicou-se ainda o teste t para medidas independentes e quando as variáveis apresentavam mais do que duas categorias utilizou-se a análise de variância (ANOVA).

O nível de significância em todos os testes estatísticos foi fixado em  $p \leq 0,050$ .







### Prática Desportiva

Em relação aos níveis de prática desportiva, observamos que 38.5% dos alunos nunca realizavam ou realizavam apenas pontualmente, 34.6% realizavam uma a duas vezes por semana e 26.9% realizam 3 ou mais vezes por semana (ver Quadro 3).

Quadro 3 - Os alunos dos CEF e a prática desportiva

Frequência da prática desportiva	n	%
nunca/pontual	10	38,5
1/2 x semana	9	34,6
3/+ x semana	7	26,9
Total	26	100

Quisemos também saber em que contextos é que estes alunos praticavam desporto e verificamos que 38.5% dos alunos referiram praticar desporto de competição e 26.9% praticavam desporto de recreação (Quadro 4).

Quadro 4 - Os alunos dos CEF e o contexto da prática desportiva

Contexto da prática	n	%
Não pratica	9	34,6
Recreação	7	26,9
Competição	10	38,5
Total	26	100

Quando analisamos a frequência da prática desportiva em função do sexo dos alunos (Quadro 5), observamos que eram as raparigas quem menos praticavam desporto (66.7% das raparigas e apenas 30.0% dos rapazes não praticavam desporto). Por outro lado, eram os rapazes quem apresentam maior regularidade de PD (35.0% no grupo de três ou mais vezes por semana).

Quadro 5 – Frequência da prática desportiva dos alunos CEF em função do sexo

Prática desportiva	Raparigas	Rapazes
	n (%)	n (%)
Nunca/pontual	4 (66,7%)	6 (30,0%)
1/2x semana	2 (33,3%)	7 (35,0%)
3/+ x semana	0 (0%)	7 (35,0%)
Total	6 (100%)	20 (100%)

Quando analisamos os níveis de PD em função dos escalões etários (Quadro 6), observamos que eram os alunos mais velhos (15-17anos) que apresentavam em maior percentagem ausência de PD (41,2%). Por outro lado, encontramos nos mais novos uma ligeira maior percentagem de alunos com maior regularidade de PD (33,3% praticam 3 ou + vezes por semana).

Quadro 6 –Frequência da prática desportiva dos alunos CEF em função do escalão etário

Prática desportiva e escalão etário	13/14 anos	15/17 anos
Nunca/pontual	3 (33,3%)	7 (41,2%)
1/2x semana	3 (33,3%)	6 (35,3%)
3/+ x semana	3 (33,3%)	4 (23,5%)
Total	9 (100%)	17 (100%)

Quando comparamos a frequência da PD dos alunos CEF com a PD dos restantes alunos do 9º ano da Escola (Quadro 7), verificamos que tínhamos mais alunos CEF que não praticavam desporto ou faziam-no apenas pontualmente; por outro lado, eram também os alunos CEF que apresentavam menor percentagem com PD 3/+ vezes por semana. Apesar destas diferenças encontradas verificamos que não eram estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(2)} = 1,220$ ;  $p = 0,543$ ).

Quadro 7–Frequência da prática desportiva semanal nos alunos CEF x Escola

Frequência da prática desportiva		CEF	Escola
nunca/pontual	N	10	33
	%	38,5%	28,9 %
1/2 x semana	N	9	39
	%	34,6%	34,2%
3/+ x semana	N	7	42
	%	26,9%	36,8%
Total	N	26	114
	%	100,0%	100,0%

## Autopercepções

Em relação às autopercepções, analisamos apenas os domínios referentes à Competência Desportiva (CD) e à Auto-Estima (AE) e, conforme podemos observar no Quadro 8, os valores médios encontrados nos alunos CEF nestas duas dimensões das autopercepções situavam-se entre 2,3 e 2,7.

Quadro 8–Autopercepções nos alunos CEF na CD e AE.

	CD	AE
N	26	26
Média	2,44	2,76
Desvio padrão	,59	,37
Mínimo	1,67	2,00
Máximo	3,67	3,33

Quando analisamos os domínios das autopercepções já atrás referidos em função dos sexos, encontramos diferenças estatisticamente significativas só na Competência Desportiva; na Auto-Estima, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, as raparigas apresentaram valores médios mais baixos (ver Quadro 9).

Quadro 9 – Autopercepções nos alunos CEF na CD e AE em função do sexo

	Sexo	n	Média	Desvio padrão	T	p
CD	Raparigas	6	2,17	,18	2,158	,041
	Rapazes	20	2,51	,64		
AE	Raparigas	6	2,56	,46	-1,304	,235
	Rapazes	20	2,82	,33		

Quando analisamos as autopercepções em função do escalão etário, não encontramos diferenças estatisticamente significativas; de qualquer modo, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, os mais novos apresentaram valores médios mais baixos (ver Quadro 10).

Quadro 10 - Autopercepções nos alunos CEF na CD e AE em função do escalão etário

ESCALÃO	ETÁRIO	n	Média	Std. Deviation	T	p
CD	13/14 anos	9	2,22	,58	-1,374	,188
	15-17 anos	17	2,55	,58		
AE	13/14 anos	9	2,67	,33	-,939	,360
	15-17 anos	17	2,80	,39		

Quando analisamos as autopercepções em relação à frequência da prática desportiva, observamos que embora não haja diferenças estatisticamente significativas, há uma tendência para se avaliar a CD de forma mais positiva quanto maior for a frequência da PD. Para além disso, os indivíduos com a maior frequência de PD também apresentaram um valor médio mais elevado na Auto-Estima (Quadro 11).

Quadro 11 - Autopercepções nos alunos CEF na CD e AE em função da frequência da prática desportiva

		n	Mean	Std. Deviation	F	p
CD	nunca/pontual	10	2,10	,32	3,128	,063
	1/2 x semana	9	2,67	,73		
	3/+ x semana	7	2,61	,52		
AE	nunca/pontual	10	2,73	,31	,091	,913
	1/2 x semana	9	2,74	,43		
	3/+ x semana	7	2,81	,42		

Quando analisadas a CD e AE entre os CEF e os restantes alunos do nono ano, verificamos que não existiam diferenças estatisticamente significativas, sendo os valores médios praticamente iguais na CD e ligeiramente superiores na AE dos alunos do nono ano (Quadro 12).

Quadro 12 - Prática desportiva em relação ao grupo de alunos CEF e do grupo escolar de controlo

GRUPO		n	Mean	Std. Deviation	T	p
CD	CEF	26	2,44	,59	,279	,781
	Escola	116	2,40	,66		
AE	CEF	26	2,76	,37	1,669	,100
	Escola	116	2,91	,61		







## 5 – DISCUSSÃO

Um dos objectivos deste estudo foi identificar a frequência de PD dos alunos CEF da Escola de Rates comparativamente aos restantes alunos do nono ano tendo-se registado uma maior percentagem destes últimos com elevada frequência de PD semanal. Em contrapartida, foram os alunos CEF que reportaram a maior percentagem de frequência nula ou pontual da PD. Saliente-se que apenas cerca de um quarto destes alunos praticava desporto 3 ou mais vezes por semana; por outro lado, pouco mais de um terço dos alunos do 9<sup>o</sup> da escola disseram ter uma prática regular de desporto. Estes valores são em ambos os casos baixos bem reveladores do quanto é necessário promover a prática desportiva junto dos jovens.

Estes resultados encontrados por nós corroboram com inúmeros estudos presentes na literatura, demonstrando os baixíssimos níveis de PD dos jovens e adolescentes (British Heart Foundation, 2010; Seabra et al., 2008; Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007). Como vimos, a maior percentagem de sujeitos do grupo CEF do nosso estudo apresentou uma frequência nula ou pontual muito baixa de PD (38.5%).

É também interessante destacar que os alunos do nono ano de escolaridade, apesar de apresentarem um grupo com baixa ou nula percentagem de PD (28.9%), também apresentam, como vimos, um outro grupo que possuía uma PD regular (36.8%). Em nossa opinião a participação destes alunos na PD deve-se essencialmente à participação destes nos Campeonatos de futebol inter-freguesias do Concelho. Em concordância com esta afirmação anterior, verificamos que 38.5% dos alunos CEF reportaram que a sua prática estava inserida no contexto de competição.

Quando analisamos a PD em função do sexo, relativamente à amostra global, maiores percentagens de PD semanal frequente foi registada para os rapazes, sendo das raparigas as maiores percentagens de PD inexistente ou pontual. Outro dado que observamos foi que em contexto de competição verificamos que a percentagem de raparigas foi nula (Quadro 5). De facto é bem documentado na

literatura que os rapazes praticam muito mais actividades desportivas organizadas em relação às raparigas (Paupério, 2007; Corte-Real, 2006; Santos, 2004), inclusive reconhecendo-se a PD organizada como principal factor explicativo da disparidade do nível de actividade entre rapazes e raparigas (Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003).

Para além da discussão da diferença entre os sexos quanto aos níveis de prática desportiva de jovens e adolescentes, outro aspecto de grande interesse dos estudiosos da área, no que se refere aos hábitos desportivos da juventude, é a constatação da diminuição significativa dos níveis de PD com o aumento da idade. Quando analisado o grupo CEF do nosso estudo, os dados confirmam este fenómeno documentado na literatura (Azevedo et al., 2007; Pereira, 2005; Sá, 2009).

A compreensão dos inúmeros aspectos e tendências das condutas desportivas é fundamental, principalmente na adolescência, altura em que padrões comportamentais estão a ser desenvolvidos, apresentando grande potencial de assimilação. Tais procedimentos de interiorização ocorrem em diversos domínios da vida dos adolescentes, influenciando o modo como se percebem, assim como as decisões sobre seus percursos e projectos de vida (Harter, 1999). Foi também por isso, que neste estudo analisamos a Competência Desportiva e a Auto-Estima enquanto dimensão global das autopercepções, verificando as diferenças em função do sexo, da idade, dos níveis de prática desportiva e por fim procuramos ainda compreender se havia diferenças entre os alunos CEF e os restantes alunos do 9º ano da Escola.

Assim, em síntese podemos referir que encontramos nos alunos CEF analisados um valor médio de 2,44 na Competência Desportiva e 2,76 na Auto-Estima. Estes valores médios encontrados, quando comparados ao grupo do 9º ano (CD: 2,40 e AE: 2,91), não apresentaram diferenças com significância estatística para os domínios estudados. Entretanto, foi possível observar que os nossos resultados apesar de semelhantes, são ligeiramente menores que os valores médios para a CD e a AE em trabalhos como os de Martins (2005) (CD: 2,59 e AE: 2,73) e Silva (2009) (CD: 2,78 e AE: 3,14), ou somente para a AE como nos resultados de Bernardo e Matos (2003) (AE: 2,98) e Forney, Crustsinger e Forney

(2006) (AE: 3,2). É possível que parte destas diferenças se encontrem no facto de que nossa amostra tenha apresentado características particulares como a presença de indivíduos com retenções repetidas e dificuldades gerais de aprendizagem.

Quando comparamos a CD e a AE em função do sexo, verificamos que os rapazes apresentaram valores médios mais elevados do que as raparigas sendo que na Competência Desportiva as diferenças eram estatisticamente significativas ( $p= 0.041$ ), em concordância com outros resultados encontrados em amostras nacionais e internacionais (Bernardo & Matos, 2003; Martins, 2005; Bandeira et al., 2008; Jones et al., 2009).

Inúmeras abordagens podem ser empregadas para explicar parcialmente a constatação de que os rapazes em geral apresentam melhores percepções de competência do que as raparigas. Diferenças socioculturais, no processo educacional entre os sexos; metodológicas e pedagógicas, na estruturação e oferta das actividades desportivas e; características específicas próprias do desenvolvimento do *self* nas raparigas, devido a maior identificação de conflitos e oposições em relação aos rapazes, são defendidas por alguns autores como potenciais condicionantes para avaliações de competência menos positivas por parte das raparigas (Jones et al., 2009; Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003; Harter et al., 1997).

Ao termos analisado a CD e a AE em função da idade, notamos uma tendência para os mais novos apresentarem valores médios mais baixos que os mais velhos, apesar de não termos encontrado diferenças significativas nas variáveis observadas quanto ao escalão etário. Inicialmente, se observássemos este resultado com pouca atenção, poderemos incorrer em erro e interpretar mal a literatura no sentido de evocar uma falta de consenso na mesma, devido a alguns estudos verificarem adolescentes mais velhos com piores percepções de competência (Baker & Davison, 2011; Jones et al., 2009), enquanto outros defendem melhores auto-avaliações de competência para os mais velhos (Bandeira et al., 2008; Martins, 2005; Harter & Whitesell, 2003).

Entretanto, devemos estar atentos às alterações e características específicas de cada fase do desenvolvimento das estruturas do *self*, assim como às idades específicas reportadas pelos diferentes estudos. Com base nos trabalhos de Harter

e colegas (Harter et al., 1996; Harter et al., 1997; Harter, 1999; Harter & Whitesell, 2003), assim como de outros autores (Jones et al., 2009), podemos afirmar seguramente que no geral as auto-avaliações construídas pelos adolescentes apresentam uma queda do início para o meio da adolescência, elevando-se novamente no final deste período de desenvolvimento.

O desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e a subsequente incapacidade de controlo das mesmas, a identificação da multiplicidade de *selves* e a presença de conflitos e oposições intra e entre contextos são condições de desenvolvimento que salientariam auto-percepções mais negativas com o avançar da idade caso a amostra em questão seja de adolescentes muito novos até o meio da adolescência. Situação inversa seria apresentada por pesquisas cujas amostras sejam de jovens adolescentes avaliados do início ou meio do seu desenvolvimento até o final do mesmo, as quais identificariam uma melhoria nas auto-percepções com o avanço da idade, no sentido de depararem-se com avanços cognitivos inerentes ao estágio final deste período.

Independentemente da idade, as expressões da CD e da AE no nosso estudo apresentaram valores médios mais elevados para os alunos que praticavam desporto com maior frequência semanal. Iguais resultados foram observados por Schneider (2004) e Donaldson e Ronan (2006), enquanto outros estudos somente verificaram relações entre a prática desportiva e a CD (Baker e Davison, 2011; Stein et al., 2007).

A constatação de que os jovens com melhor percepção de competência desportiva são realmente aqueles que praticam desporto com maior regularidade, reforça a ideia do quanto é importante termos a noção acerca desta questão; todos gostamos de fazer actividades nas quais para além de nos sentirmos bem, também tenhamos a percepção de que fazemos bem; esta é, como já referimos anteriormente, não só uma razão importante para que cada um de nós adira a uma qualquer actividade mas também para que continuemos nessa mesma actividade.

Assim, parece-nos de fundamental importância que nós, professores de educação física, tenhamos a preocupação de perceber bem quais os interesses e as percepções dos nossos alunos relativamente às matérias que estamos a abordar. Pensemos no caso das raparigas, que como sabemos aderem menos ao

---

Desporto, pensemos nos alunos obesos, com todas as dificuldades que têm e a baixíssima perceção de competência desportiva que certamente têm ou, por outro lado, pensemos nos nossos alunos com múltiplas repetências, com dificuldades de aprendizagem, com problemas disciplinares ou com qualquer outra dificuldade de integração no meio escolar. Não poderá o Desporto ser um excelente instrumento de inclusão?





## **6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES**



## 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Pudemos assim concluir neste estudo que os níveis de PD se encontravam abaixo dos valores médios verificados em outros estudos com adolescentes de outros meios. Verificamos uma alta percentagem de indivíduos com práticas desportivas nulas ou esporádicas e diferenças entre os géneros a favorecer os rapazes, além da constatação da redução da PD conforme o avanço da idade, confirmando dados presentes na literatura.

Pudemos ainda verificar a presença de baixos valores médios para a CD e a AE em relação a outras amostras, com as diferenças encontradas entre os sexos e escalões etários, a favorecer respectivamente, os rapazes e os adolescentes mais velhos.

Se podemos observar na escola, que a motivação destes alunos para a participação nas aulas de Educação Física e Desporto Escolar é muito reduzida, ficamos neste estudo a conhecer o envolvimento desportivo destes jovens fora do contexto escolar o que veio confirmar as nossas expectativas, indicando índices de frequência de prática desportiva muito baixos.

Sendo reconhecida por parte do Ministério da Educação a necessidade de contemplar as constantes mudanças tecnológicas e científicas, são organizados cursos com uma grande componente de formação prática. Na Disciplina de Educação Física é realizada uma planificação específica devendo o professor de cada turma adaptar os conteúdos abordados no 7º, 8º e 9º ano num programa específico para aquele curso tendo em conta a realidade contextual da escola.

Existe portanto uma redução ou mesmo eliminação de modalidades em que os alunos revelam grande desmotivação como por exemplo a ginástica desportiva. Contudo, a realidade que observamos é que o nível de empenhamento dos alunos na aula de educação física é baixo e nem mesmo quando a aula é de futebol estes revelam “elevada” motivação. A competição apresenta-se como o factor capaz de mover estes jovens, pois pela experiencia de anos anteriores, quando se realizam torneios inter-turmas em que eles participam, é aí, que se empenham de alma e corpo e em algumas situações tomam mesmo a iniciativa de os realizar.

Estes Torneios inter-turmas, alguns de iniciativa destes cursos, representam um óptimo momento de integração (inclusão) no meio escolar constituindo-se simultaneamente como momentos em que os alunos mais velhos podem vivenciarem experiências de liderança e de responsabilidade na organização de “eventos” desportivos. Devemos, por isso, continuar a apostar na organização sistemática deste tipo de torneios mas, por outro lado, teremos de abranger outras modalidades que, por exemplo, sejam mais do agrado das raparigas que, como vimos, terá de ser um grupo alvo prioritário.

Como Coordenador do Desporto Escolar, e porque a Escola é pequena (550-600 alunos) posso afirmar que a participação dos CEF no Desporto Escolar é quase nula (2 a 3 alunos por ano). Gostaríamos de realçar que se para os rapazes estes podem não se identificar com as modalidades que o Desporto Escolar lhes oferece (Voleibol, Ténis de Mesa e Badminton) o mesmo não se aplicaria para as raparigas. Por outro lado, se compararmos os índices de participação no Desporto Escolar dos alunos CEF em relação aos alunos do 9º ano, a questão é ainda mais premente.

Impõe-se assim motivar estes jovens para PD, impõem-se a criação de grupos equipa do Desporto Escolar que vão de encontro às suas motivações como sejam futebol para os rapazes ou outras modalidades com maior contacto físico para procurar agarrar estes jovens e criar-lhes a “sede” de prática desportiva. Em relação às raparigas a sugestão será fazer um estudo sobre os seus interesses de forma a conseguirmos adequar a oferta desportiva às motivações deste grupo tão especial.

Em função da caracterização das turmas (CEF), a PD não parece ter a preferência dos adolescentes como forma de ocupação dos seus tempos livres, fora da escola. Comportamentos sedentários como ver televisão e jogar computador parecem ser preferidos na rotina dos jovens principalmente ao fim de semana.

Se tivermos em conta que apenas sensivelmente 25% destes alunos CEF praticam desporto regularmente fora escola, como profissionais de desporto, conhecedores da importância da PD para o seu bem-estar, saúde e promoção de estilos de vida activos, impõe-se incutir nestes jovens hábitos de PD pois essa é,

seguramente, uma das nossas grandes responsabilidades enquanto Educadores e Formadores da Escola regular.

Podendo ser, como vimos, a PD em si um óptimo momento de inclusão, devemos explorar as situações em que estes jovens se sintam competentes, pois quanto mais competentes se sentirem, mais PD realizarão contribuindo assim para elevar a sua auto-estima, o seu bem-estar geral, na busca de momentos de “felicidade”.



## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1999). Conjunto de materiais para a formação de professores. Necessidades educativas especiais na sala de aula. Lisboa: II E.

Anastácio, Z. (2001). Educação Sexual: relacionamento entre pais e filhos adolescentes. Vila real: Z. Anastácio. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Antunes, M. C. Q. (2006). Evolução Diferencial da Auto-estima e do Auto-conceito Académico na Adolescência. Porto: C. Antunes. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Bairrão, J. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P. & Pereira, F. (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baker, B. L. & Kirsten K. (2011). *I Know I Can: A Longitudinal Examination of Precursors and Outcomes of Perceived Athletic Competence Among Adolescent Girls*. Davison Journal of Physical Activity and Health, 8, 192 -199.

Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). *Actividad Física, Ejercicio Físico y Deporte en la Adolescência Temprana*. In I. Balaguer (Ed.) *Estilos de vida en la adolescência (45-48)*. Valencia. Promolibro.

Bandeira, D. R., Arteché, A. X. & Reppold, C. T. (2008). *Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (3), 341-345.

Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barros, L. (1999). *Psicologia pediátrica: perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bedin, V. (2009). *Qu'est-ce que L'Adolescence?* Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Bento, J. O., Garcia, R. & Graça, A. (1999) *Contextos da pedagogia do desporto-perspectivas e problemáticas*. Lisboa. Livros horizonte.

Bento, J. (2004). *Desporto – Discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.

Bernardo, R. P. S. & Matos, M. G. (2003). *Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth*. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 127-144.

Biddle. S. J. H. (1997). *Current trends in sport and exercise psychology research*. The Psychologist, 10 (2), 63-69.

Block, J. & Robins, R. W. (1993). *A longitudinal-study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood*. Child Development, 64, 909-923.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi editores.



Baker, B. L. & Kirsten K. (2011). I Know I Can: A Longitudinal Examination of Precursors and Outcomes of Perceived Athletic Competence Among Adolescent Girls. *Daivson Journal of Physical Activity and Health*, 8, 192 -199.

Bandeira, D. R., Arteché, A. X. & Reppold, C. T. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(3), 341-345.

Bernardo, R. P. S. & Matos, M. G. (2003). Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 127-144.

Cabanach, R. & Arias, V. (1998). *Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje*. In V. Santiuste & J. Beltran (Coords.). *Dificultades de aprendizaje (55-58)*. Madrid: Síntesis.

Calfas, K., & Taylor, W. (1994). *Effects of physical activity on psychological variables in adolescents*. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-408.

Carless, D. & Fox. (2003). *The Physical Self*. In Everlet, T. M. & Feaver, S. (Eds.), *Interventions for Mental Health: an evidence based approach for physiotherapist and occupational therapist*. London: Butterwoth-Heiseman.

Casas, A. M., Gámez, E. V-D. & Ferrer, M. S. (2000). *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide.

Claes, M. (1985). *A génese da identidade na adolescência*. In M. Claes, *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.

Cleto, P.M.N. (1998) *Adaptação à Mudança de Escola no Início da Adolescência*. Porto: P. Cleto. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Collins, W. A. (1991). *Research on the transition to adolescence: Continuity in the study of developmental processes*. In M. R. Gunnar & W. A. Collins (Eds.), *Development during the transition to adolescence (1-15)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Constantino, J. (1999). *Desporto, Política e Autarquias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cordeiro, M., (2009). *O grande Livro da Adolescência*. Lisboa: A esfera dos livros.

Corredeira, R. (2008). *Prática Desportiva e Autopercepções em crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: R. Corredeira. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Corte-Real, N. (2006). *Diferentes Olhares, Objectivos e Subjectivos sobre os Comportamentos dos Adolescentes*. Porto: N. Corte-Real. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Cortesão, L. (1998). *O Arco-íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas; reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. S. (1997) *À volta do Estádio. O Desporto, O Homem e a Sociedade*. Porto: Campo de Letras.

Cruz, J. F. (1996). *Efeitos e benefícios psicológicos do exercício e da actividade física*. In: J. F. Cruz (ed.), *Manual de Psicologia do Desporto (91-116)*. Sistemas Humanos e Organizacionais, Braga.

Debesse, M. (1948). *La crise d'originalité juvenil*. Paris: P.U.F.

Devis, J. (2000). *Actividad Física, Deporte y Salud*. Barcelona: IDNE

Dishman, R. K., Washburn, R. A. & Heath, G.W. (2004). *Physical activity epidemiology*. Champaign. Human Kinetics.

Donaldson, S. J. & Ronan, K. R. (2006). *The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being*. *Adolescence*, 41 (162), 371-389.

Ebbeck, V. & Weiss, M. R. (1998). *Determinants of children's self-esteem: Influence of perceived competence and affect*. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.

Edginton, C. R. & Randall, S. W. (2005). *Youth services: Strategies for programming*. *JOPERD*, 76(9), 19-24.

Elliot, A.; Faler, J.; McGregor, H. (2000). *Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process*. *PSPB*, 26, 780-794.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. London, Boston: Faber and Faber.

Estêvão, C., & Almeida, L. (1998). *Prática desportiva e medidas de auto-conceito físico e académico*. In L. Almeida, M. Gomes, P. Albuquerque & S. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (512-519)*. Braga: Universidade do Minho.

Faria, L. (2005). *Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes*. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.

Ferreira, M. E. A. G. (2009). *Competência Percebida e aceitação social de crianças e Jovens com deficiência intelectual*. Porto: M. Ferreira. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

García-Ferrando, M. (2000). Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y deporte, Consejo Superior de Deportes, 2001, p. 95.

Fonseca, A. M. (2004). *Da motivação para a prática desportiva juvenil ao seu abandono ou das perspectivas ou influências dos realizadores aos comportamentos dos actores. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4 (2), 52-53.*

Fonseca, A. & Fox, K. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um olhar sobre a versão Portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2, 11-23.*

Fonseca, H. (2002). *Compreender os Adolescentes - um desafio para pais e educadores.* Lisboa: Editorial presença.

Fonseca, V. (1997). *Educação Especial – Programas de estimulação Precoce.* Lisboa: Editorial Noticias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: abordagem Psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem.* Lisboa: Âncora Editora.

Fontaine, A. M. (1991). *Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência.* *Psychologica, 5, 13-31.*

Formosinho, J. & Alves - Pinto, C. (1986). *Auto-Estima, Auto-Conceito Académico. Alienação e Sucesso Escolar.* *Desenvolvimento, Maio, N.º Especial, 129-144.*

Forney, W. S., Crutsinger, C. & Forney, J. C. (2006). *Self-Concepts and Self-Worth as Predictors of Self-Perception of Morality: Implications for Delinquent Risk Behavior Associated With Shoplifting.* *Family and Consumer Sciences Research Journal, 35 (1), 24-43.*

Fox, K. R. (1990). *The physical self-perception profile manual*. Illinois: Northern Illinois University.

Fox, K. R. (1997). *The physical self and processes in self-esteem development*. In K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self – from motivation to well-being* (11-139). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Fox, K. R. (2000). *Self-Esteem, self-perceptions and exercise*. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII); 361-371.

Forney, W. S., Crutsinger, C. & Forney, J. C. (2006). Self-Concepts and Self-Worth as Predictors of Self-Perception of Morality: Implications for Delinquent Risk Behavior Associated With Shoplifting. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 35 (1), 24-43.

Fox, Kenneth R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, Vol 31(2), 228-240.

Goodway, R. J. & Rudisill, M. (1997). Perceived physical competence and actual motor skill competence of African American Preschool children. *A Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 314-326.

Hamburg, D. A. & Takanishi, R. (1989). *Preparing for life: The critical transition of adolescence*. *American Psychologist*, 44(5), 825-827.

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.) *The Minnesota symposium on child psychology. Aspects of the development of competence*, (pp. 215-255).

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (275-385)*. New York, NY: Wiley.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard (87-116)*. New York: Plenum Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S., Bresnick, S., Bouchev, H. A., Whitesell, N. R. (1997). *The development of multiple role-related selves during adolescence*. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67, 360-374.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1968-1982.

Harter, S. & Whitesell, N. (2003). Beyond the Debate: Why some Adolescents Report Stable Self-Worth Over Time and Situation, Whereas Others Reports Changes in Self-Worth. *Journal of Personality*, 71 (6), 1027-1058.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum

Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David Mckay.

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). *Assessing self-esteem*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington:APA.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva (79-91)*. Porto: Porto Editora.

Heward, W. L. (2003). *Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education*. *The Journal of Special Education*, 36, 186–205.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67, 360-374.

Jones, R. J. A., Polman, R. C. J. & Peters, D. M. (2009). *Physical self-perceptions of adolescents in Years 8, 9 and 10 in independent schools, state comprehensive schools and specialist sport colleges in England*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (2), 109–124.

Kunnen, E. (1992). *Mastreing (with) a handicap: the development of task-attitudes in physically handicapped children*. Groningen: Stitching Kinder studies.

Maia, J., Seabra, A. & Garganta, R. (2004). Factores Genéticos e ambientais nos Níveis de Actividade Física-desportiva. Um estudo em famílias Nucleares Portuguesas. Maputo: contributo para o XIII congresso de ciências desportivas.

Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Ed.). *A Educação e a Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (93-108). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Marsh, H. W. (1993). *Physical fitness self-concept: Relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and for girls aged 9-15*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 184-206.

Martins, I. (1998). *Percepções dos alunos sobre a avaliação: a sua relação com as estratégias de ensino*. Lisboa: I. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Católica de Lisboa.

Martins, H. G. X. (2005). *Estabilidade e mudança nos Estilos de Vida e nas Auto-percepções dos adolescentes brigantinos – Um olhar sobre a realidade das Escolas EB 2,3 e Secundárias da cidade de Bragança, um ano depois....* Porto: H.G.X. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de desporto da Universidade do Porto.

Matsudo, S. M. & Matsudo, V. K. R. (2000). *Evidências da importância da actividade física nas doenças cardiovasculares e na saúde*. *Revista Diagnóstico e Tratamento*, 5 (2), 10-17.

Mayor, F. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Paris: UNESCO.

Mota, J. (1997a). *O valor da atividade física para uma educação de estilos de vida*. In: *A escola cultural e os valores* (169-176). II Congresso da AEPEC. Coleção Mundo de Saberes, Porto Editora.



Mota, J. (1997b). *A actividade Física no Lazer: Reflexões sobre a sua prática*. Livros Horizonte.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde. Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo de Letras Editores.

Neves, M. M. F. (1995). *Suporte Emocional na Adolescência*. Coimbra: M. Neves. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Neuenschwander, M. (1982). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra. Livraria Almedina.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *Desarrollo Humano*, McGraw – Hill.

Peixoto, L. M. (1988). *Auto-Estima, Nível Intelectual e Sucesso Escolar*. Braga: L. M. Peixoto. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade Psicologia da Universidade do Minho.

Peixoto, L. M. (1991). *Crianças com Necessidades Educativas Específicas*. Cartilha, 27-32. Braga: ANPEB.

Peixoto, L. M. & Carvalho, O. A. (2000). *A Escola Inclusiva da Utopia à Realidade*. Edições APPACDM Distrital de Braga.

Perim, P. C. (2011). *Resiliência e Prática Desportiva: um estudo realizado com adolescentes brasileiros*. Porto: C. Perim. Dissertação de Doutoramento apresentada á Faculdade de Desporto da Universidade do porto.

Perrenoud, P. (1996). *La pedagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.

Piaget, J.(1967) *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: editora Record.

Pitanga, F. (2002). *Epidemiologia, Actividade Física e Saúde*. Revista Brasileira Ciência e Movimento, 10 (3), 49-54.

Rebelo, P.S. (2009). *A família e a prática desportiva dos jovens*. Porto: P. S. Santana. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rosen, J. C. (1996). *Cognitive behavior therapy for negative body image in obese women*. Behavior therapy, 26, 25-27.

Rosenberg, M. (1986). *Self-concept research: A historical overview*. Social Forces, 68, 34-44.

Saba, F. (2001). *Aderência à prática do Exercício Físico em Academias*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar. Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.

Saramago, J. (1998). Chiapas, Nome de Dor e de Esperança. Revista Visão, 273.

Sasaki, R. K. (1997). *Jogos inclusivos: participantes portadores de deficiência com participantes sem deficiência*. São Paulo: PRODEF

Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ªed. Rio de Janeiro: WVA.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. New Jersey. Lawrence Erlbaum associates.

Sérgio, M. (2003). *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa. Compendium.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). *Self-concept: The interplay of theory and methods*. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Sherrill, C. & Tripp, A. (2004). Chapter 8: Self-Concept, Motivation, and Well-Being.

Silva, A. T. (2009). *Autopercepções físicas em adolescentes sobredotados e não sobredotados que praticam actividade física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Silva, M. H. D., Fonseca, A. C., Alcaforado, L., & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e Jovens em risco: da Investigação à intervenção*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stainback, S. B. & Stainback, W. C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD US: Paul H Brookes Publishing.

Statt, D. A. (1978). *introdução á psicologia*. S. Paulo: Harbra.

Stein, C. J., Fisher, L., Berkey, C. & Colditz, G. A. (2007). *Adolescent physical activity and perceived competence: does change in activity level impact self-perception?* Journal Adolescence Health, 40 (5), 462.e1-462.e8.

Stewart, P. K., Roberts, M. C. & Kim, K. L. J. (2010). *The Psychometric Properties of the Harter Self-Perception Profile for Children with At-Risk African American Females.* Child Fam Stud, 19, 326–333.

Stone, C. A. & May, A. J. (2002). *The accuracy of academic self-perceptions in adolescents with learning disabilities.* Journal of Learning Disabilities, 35, 370-383.

Stein, C. J., Fisher, L., Berkey, C. e Colditz, G. A. (2007). Adolescent physical activity and perceived competence: does change in activity level impact self-perception? Journal Adolescence Health, 40 (5), 462.e1-462.e8

Stewart, P. K., Roberts, M. C. & Kim, K. L. J. (2010). The Psychometric Properties of the Harter Self-Perception Profile for Children with At-Risk African American Females. Child Fam Stud, 19, 326–333.

Tavares, J. & Alarcão, J.(1999) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.* Livraria Almedina. Coimbra.

Telama, R. (1998). A Saúde e o Estilo de Vida Activo dos Jovens. In L. Rocha & J. Barata (Eds.), *A Educação para a Saúde.* (pp.135-151) Lisboa: Omniserviços.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO. Salamanca. Espanha.

Vaz Serra, A. (1986). *A importância do auto-conceito.* Psiquiatria Clínica, 7 (2), 57-66.

Vaz Serra, A. (1988). *Atribuição e Auto-conceito*. *Psychologica*, 1, 127-141.

Wells, L. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, California: Sage.

Weingand, D. & Broadhurst, C. (1998). *The relationship among perceived competence, intrinsic motivation and control perceptions in youth soccer*. *International Journal Sport Psychology*, 15, 324-338.

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneve: World Health Organization.

<http://www.eb23-rates.rcts.pt>